Ein sozialwissenschaftliches Evaluationsmodell für Schulreformprozesse und seine Anwendung auf ausgewählte Probleme der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Gerhard Hüfner

1979

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41535715_0001

Ein sozialwissenschaftliches Evaluationsmodell für Schulreformprozesse und seine Anwendung auf ausgewählte Probleme der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilian-Universität in München

Vorgelegt von:

Gerhard Hüfner
Maßmannstrasse 6
8000 München 2

Referenten:

Prof. Dr. H. Schiefele
Priv.-Doz. Dr. A. Krapp

Tag der mündlichen
Prüfung 21. XII. 79

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

Seite

V O R B E M E R K U N G VI

K A P I T E L I:
Theoretischer Analyserahmen für die Evaluation von Schulreform und Schulversuchen 1

1.1 Die Entwicklung der Bildungspolitik seit 1945 und ihre jeweilige wissenschaftliche Thematisierung 1

1.1.1 Der bildungspolitische Neubeginn: die Restauration 1

1.1.2 Schulreformerische Ansätze in den frühen 60er Jahren 4

1.1.3 Die Stagnation der Schulreform 9

1.2. Methodologische und theoretische Grundlagen einer Analyse des Bildungswesens und bildungspolitischer Reformmaßnahmen 11

1.2.1. Methodologische Grundlagen und Probleme des Analyserahmens einer Evaluation - Kausalität und Funktion 11

1.2.2. Theoretische Grundlagen des Analyserahmens - relative Autonomie der Bildungspolitik und relative Autonomie des Bildungswesens 27

1.3. Der Analyserahmen einer sozialwissenschaftlichen Evaluation 35

1.3.1. Informationelle Restriktion 35

1.3.2. Legitimationsproblem 50

1.3.3. Fiskalische Restriktion 62

1.3.4. Organisatorische Restriktion 66

1.3.5. Zusammenfassende Folgerungen für einen Rahmen zur Analyse von Schulreform und Schulversuchen 74

K A P I T E L II:
Ein Modell der begleitenden Evaluation von Schulversuchen und der Analyse von Schulreform 83

2.1. Konzepte der Evaluation und der Schulbegleitung 84

2.1.1. Verhaltenstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte 85

2.1.2. Entscheidungstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte 96

2.1.3. Feldevaluation 104

2.1.4. Handlungstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte 110

2.1.5. Zusammenfassende Übersicht 119

2.2. Ein sozialwissenschaftliches Evaluationskonzept für Reformen im Bildungsbereich 123

2.2.1. Anforderungen an eine Evaluation von Schulreform und von Schulversuchen und Probleme einer Konzeptualisierung 124

2.2.2. Das Modell einer sozialwissenschaftlichen Evaluation 131

2.2.2.1. Modell zur Datenerhebung: 131

2.2.2.2. Die immanente Analyse der erhobenen Daten 139

2.2.2.3. Die Anwendung der Restriktionsanalyse als Interpretationsrahmen 144

2.2.3. Probleme der vergleichenden Evaluation 151

2.3. Konkretisierung des Evaluationsmodells auf die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe 168

2.3.1. Schulformabhängige Orientierungsstufe (sfa Ost), Schulformunabhängige Orientierungsstufe (sfua Ost) bzw. Förderstufe (Föst) und Integrierte Orientierungsstufe (int.Ost) 168

2.3.2. Untersuchungsplan zur Erhebung und Reanalyse von relevanten Daten bei Untersuchungen zu den drei Konzeptionen von Orientierungsstufe 171

K A P I T E L III:
Die Anwendung des sozialwissenschaftlichen Evaluationsmodells auf die Zuweisungs- und Lenkungsproblematik bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe 187

3.0. Vorbemerkung: Möglickeiten und Grenzen der Anwendung des sozialwissenschaftlichen Evaluationsmodells im Rahmen dieser Arbeit 188

3.1. Die für die Evaluation des Zuweisungs- und Lenkungsaspekts triftigen Daten zur sfua Ost 193

3.1.1. Intentionen der beteiligten Personengruppen und Instanzen 193

3.1.1.1. Die pädagogische Konzeption der sfua Ost 193

3.1.1.2. Die bildungspolitische Konzeption der sfua Ost 202

3.1.1.3. Die Intentionen der Lehrer zur und in der sfua Ost 214

3.1.1.4. Die Intentionen der Schüler bezüglich der sfua Ost 215

3.1.1.5. Die Intentionen der Eltern bezüglich der sfua Ost 215

3.1.2. Die Realisierung der sfua Ost und ihrer Verteilungs- und Selektionseffekte 217

3.1.2.1. Geißler/Krenzer/Rang: Fördern und Auslesen 219

3.1.2.2. Wendeler: Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese 222

3.1.2.3. Die sfua Ost München/Neu-Perlach 229

3.1.3. Bewertungen der beteiligten Personengruppen und Instanzen 236

3.1.3.1. Bewertungen der sfua Ost durch die Pädagogik 236

3.1.3.2. Die Bewertung der sfua Ost durch die Bildungspolitik 241

3.1.3.3. Die Bewertung der sfua Ost durch die Lehrer 245

3.1.3.4. Bewertungen der sfua Ost durch die Schüler 246

3.1.3.5. Bewertung der sfua Ost durch die Eltern 247

3.2. Immanente Analyse 248

3.2.1. Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Intentionen der Beteiligten 248

3.2.1.1. Die Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates 248

3.2.1.1.1. Aussagenanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates 248

3.2.1.1.2. Konsistenzanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates 254

3.2.1.1.3. Kontingenzanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates 258

3.2.1.2. Die Ost-Konzeption in Hessen und Niedersachsen 261

3.2.1.2.1. Aussagenanalyse 261

3.2.1.2.2. Konsistenzanalyse 268

3.2.1.2.3. Kontingenzanalyse 271

3.2.1.3. Die Intentionen der Lehrer bezüglich der sfua Ost 274

3.2.1.3.1. Aussagenanalyse der Lehrerintentionen 274

3.2.1.3.2. Konsistenzanalyse der Lehrerintentionen 276

3.2.1.2.2. Kontingenzanalyse 277

3.2.1.4. Die Intentionen der Schüler 277

3.2.1.5. Die Intentionen der Eltern 277
3.2.1.5.1. Aussagenanalyse 277
3.2.1.5.2. Konsistenzanalyse 280
3.2.1.5.3. Kontingenzanalyse 280
3.2.2. Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Realisierungen 281
3.2.2.1. Analyse der Untersuchung von Geißler/Krenzer/Rang 281
3.2.2.1.1. Aussagenanalyse 281
3.2.2.1.2. Konsistenzanalyse 284
3.2.2.1.3. Kontingenzanalyse 286
3.2.2.2. Analyse der Untersuchung von Wendeler 286
3.2.2.2.1. Aussagenanalyse 286
3.2.2.2.2. Konsistenzanalyse 290
3.2.2.2.3. Kontingenzanalyse 290
3.2.2.3. Analyse der Daten der sfua Ost Neu-Perlach 290
3.2.2.3.1. Aussagenanalyse 290
3.2.2.3.2. Konsistenzanalyse 304
3.2.2.3.3. Kontingenzanalyse 305
3.2.3. Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Bewertungen 306
3.2.3.1. Analyse der pädagogischen Bewertungen der sfua Ost 306
3.2.3.1.1. Aussagenanalyse 306
3.2.3.1.2. Konsistenzanalyse 310
3.2.2.1.3. Kontingenzanalyse 312
3.2.3.2. Analyse der Bewertungen durch die Bildungspolitik 314
3.2.3.2.1. Aussagenanalyse 314
3.2.3.2.2. Konsistenzanalyse 318
3.2.3.2.3. Kontingenzanalyse 321
3.2.3.3. Bewertungen der sfua Ost durch die Lehrer 322
3.2.3.3.1. Aussagenanalyse 322
3.2.3.3.2. Konsistenzanalyse 323
3.2.3.3.3. Kontingenzanalyse 324
3.2.3.4. Analyse der Bewertungen der Schüler 324
3.2.3.5. Analyse der Bewertungen der sfua Ost durch die Eltern 324

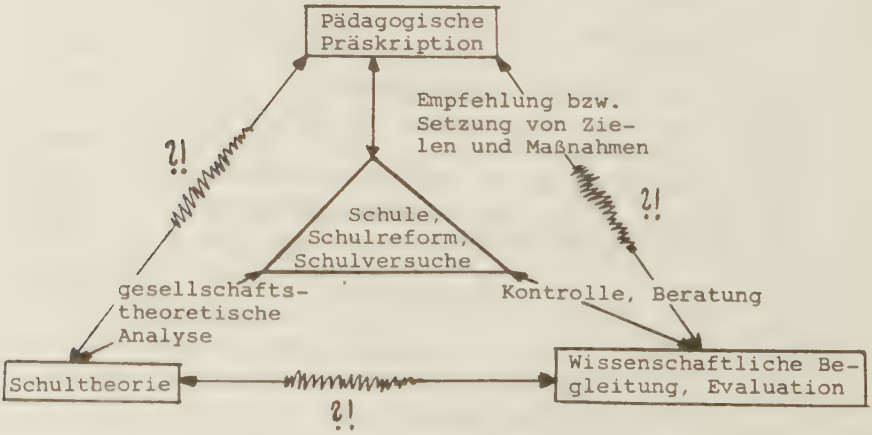
3.2.3.5.1. Aussagenanalyse 324
3.2.3.5.2. Konsistenzanalyse 326
3.2.3.5.3. Kontingenzanalyse 326
3.2.4. Diversitätsanalyse 326
3.2.4.1. Diversität der Intentionen 326
3.2.4.2. Diversitätsanalyse der Realisierungen 329
3.2.4.3. Diversitätsanalyse der Bewertungen 332
3.2.5. Kongruenzanalyse 335
3.2.5.1. Kongruenz von Intentionen und Realisierungen 335
3.2.5.2. Korgruenz von Bewertungen und Intentionen 339
3.2.5.3. Die Kongruenz der Bewertungen mit den Realisierungen 343
3.2.6. Konfliktanalyse 345
3.2.6.1. Leerstellen bei der Anwendung des Evaluationsmodells 346
3.2.6.2. Eigenständige Orientierung und Prognosevalidität der Schualartzuweisung 347
3.2.6.3. Die Schulartzuweisung und ihr Konfliktfeld 349
3.3. Gesellschaftstheoretische und pädagogisch-kritische Interpretation der sfua Ost 354
3.3.1. Gesellschaftstheoretische Interpretation von Zuweisung und Lenkung in der sfua Ost 354
3.3.1.1. Flexible Steuerung 355
3.3.1.2. Optimierung der Steuerung 360
3.3.1.3. Deformierungen und Widerstände 361
3.3.1.4. Öffentliche Darstellung und Nachachtung 364
3.3.2. Pädagogisch-kritische Interpretation der sfua Ost 369
3.3.2.1. Drei Konzepte von Förderung 369
3.3.2.2. Fachleistungsdifferenzierendes Kurssystem in der sfua Ost 374
3.3.2.3. Die Schulartzuweisung durch die sfua Ost 378
3.3.3. Politik- und gesellschaftskritische Interpretation der sfua Ost 380

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S 383

Vorbemerkung:

Um das Handlungsfeld und seine Reform haben sich in den letzten zehn Jahren drei Bereiche pädagogischer und bildungssoziologischer Theoriebildung gruppiert, mit jeweils spezifischen Beziehungen zum und besonderen Funktionen für das Handlungsfeld. Im traditionellen Selbstverständnis der Pädagogik stehend, ist dies zum einen der Bereich pädagogischer Präskription. In pädagogischen Programmatiken werden Ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung reflektiert und dem Handlungsfeld Schule empfohlen oder auch gesetzt. Der zweite Bereich befaßt sich, als Theorie der Schule mit der gesellschaftlichen Konstitution innerschulischer Prozesse und mit den Rückwirkungen der Schule auf die Gesellschaft. Ihr Bezug zum Handlungsbereich Schule ist nach Maßgabe gesellschaftstheoretischer Paradigmen analysierend. Der dritte Bereich ist der der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Schule und Schulversuchen. Sie sind konkret empirisch auf einzelne Handlungsfelder bezogen und nehmen Aufgaben der empirischen Kontrolle und Beratung wahr.

Graphik: Handlungsfeld Schule und wissenschaftliche Theoriebereiche



Durch diese Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Theoriebildung konnte in einzelnen Bereichen eine wissenschaftliche Weiterentwicklung erreicht werden, gleichzeitig entstand jedoch das neue Problem der Beziehungen der drei Theoriebereich zueinander. Folgt die pädagogische Präskrition einer am Individuum orientierten Logik und berücksichtigt den gesellschaftlichen Kontext allenfalls impliziet, so analysiert Schultheorie das Handlungsfeld mit gesellschaftlichen Kategorien, die nicht am Individuum orientiert sind, sondern an den Strukturen und Funktionen der Gesellschaft. Das Verhältnis von Schultheorie und Pädagogischer Präskription ist dabei weitgehend ungeklärt. Ein erster Ansatz wurde von Bourdieu/ Passeron (1) vorgelegt, in dem allerdings die Rolle der Pädagogik nur analytisch im Funktionzusammenhang der gesellschaftlichen Anforderungen thematisiert wird. Eine Integration beider Bereiche insbesondere im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Funktionen für das Handlungsfeld wird von ihnen nicht geleistet. Die Beziehungen zwischen pädagogischer Präskription und Evaluation bestehen bislang im wesentlichen darin, daß Evaluation um den empirischen Nachweis von intendierten Effekten bemüht ist und zur Weiterentwicklung der präskriptiven Theorien beträgt, und die Evaluation ihrerseits die jeweiligen Zielsetzungen der Präskription übernimmt und auf eigene Setzungen verzichtet, um lediglich ihre Erreichung zu überprüfen. Die im Handlungsfeld vorfindbaren unterschiedlichen Ziele werden darüber übergangen. Auch da, wo wissenschaftliche Begleitung Beratung des Praxisfeldes ist, handelt es sich im wesentlichen um Implementierungshilfen für die Praxis. Auf eine eigene, theoretische Reflektion der Ziele und Inhalte von Schule und ihrer Reform wird dabei weitgehend verzichtet. Schultheorie greift zwar zur Stützung von theoretischen Thesen in einigen Fällen auf Ergebnissen von Evaluation zurück, gesellschafttheoretische Kategorien spielen andererseits bei der Evaluation des Handlungsfeldes keine Rolle.

---

1) Bourdieu, P., Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971.

Eine Ausnahme davon machen lediglich Gruschka u.a. [1], die allerdings ihrem Handlungsparadigma der Evaluation folgend, gesellschaftstheoretische Überlegungen auf die Abschätzung von politischen Durchsetzungschancen einer Reform reduzieren. Eine Vermittlung von Schultheorie und Evaluationstheorie bleibt auch bei ihnen Programm.
Uns geht es mit der vorliegenden Arbeit darum, zur Re-Integration der drei Theoriebereiche beizutragen, in dem wir ein Evalutionsmodell vorstellen, das sowohl die bisherigen Funktionen der Evaluation wahrnimmt, darüber hinaus jedoch auch eine pädagogische und gesellschaftstheoretisch angebundene Analyse des Handlungsfeldes ermöglicht und über dessen Kritik zu einer pädagogisch und gesellschaftskritisch reflektierten Präskription beiträgt. Eine solche Evaluation unterliegt folgenden Bedingungen: 1. sie muß feldangemessen sein, d.h. sie darf sich nicht mit der Erhebung empirisch beobachtbarer Effekte bei Affirmierung von gesetzten Zielen begnügen, sondern muß die vorfindbaren, unterschiedlichen Intentionen und Bewertungen im Handlungsfeld gleichermaßen berücksichtigen. 2. Ergibt sich die pädagogische Analyse aus den zugrunde liegenden Konzepten des Handlungsfeldes, so bedarf es für eine gesellschaftstheoretische Analyse der Entwicklung eines Theorierahmens, der eine entsprechende Analyse erst ermöglicht. 3. Präskriptionen sind ableitbar aus der Kritik im Feld vorfindbarer pädagogischer Konzepte und aus den kritischen Dimensionen der gesellschaftstheoretischen Analyse. Dabei ist auch die Vereinbarkeit von pädagogisch-kritischer Präskription und gesellschaftstheoretischen Kritikdimensionen zu achten.

Das erste Kapitel der Arbeit dient der Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Analyserahmens. Nach der Skizze des Reformverlaufes seit 1945 und ihrer jeweiligen, wissenschaftlichen

---

1) Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976

Thematisierung und der Diskussion metodologischer und theoretischer Probleme einer gesellschaftstheoretischen Analyse des Bildungswesens, stellen wir im dritten Abschnitt einen theoretischen Rahmen vor, der für die Evalutation geeignet erscheint.

Im zweiten Kapitel entwickeln wir nach der kritischen Würdigung vorliegender Evalutationsmodelle ein sozialwissenschaftliches Modell der Evaluation, das die formulierten Anforderungen erfüllen soll und konkretisieren es auf die Reform der fünften und sechsten Jahrgangsstufe. Wir haben diesen Bereich der umfangreichen Refombemühungen im Bildungswesen gewählt, weil er zum einen eine strukturelle Reform mit hohem pädagogischen Innovationsgehalt darstellt und zum anderen einen Schwerpunkt in der bildungspolitischen Kontroverse in der BRD bildet.

Im dritten Kapitel wird dieses Evaluationsmodell zur Vertiefung seines Verständnisses exemplarisch auf die Verteilung und Selektion in und durch die schulformunabhängige Orientierungsstufe (sfua Ost) angewendet.

K A P I T E L I :

Theoretischer Analyserahmen für die Evaluation von Schulreform und Schulversuchen

1.1 Die Entwicklung der Bildungspolitik seit 1945 und ihre jeweilige wissenschaftliche Thematisierung

1.1.1. Der bildungspolitische Neubeginn: die Restauration

Nach 1945 bestand unter Pädagogen und Bildungspolitikern Einigkeit darüber, daß das während des 3. Reiches aufgebaute Bildungswesen zerschlagen werden müsse; die Alternativvorstellungen über das zu errichtende Neue gingen jedoch erheblich auseinander. Das Reformspektrum reichte von der Wiederherstellung des Bildungswesens der Weimarer Republik bis zur umfassenden Neuordnung, die an die Einheitsschulbewegung der 20 er Jahre anknüpfte. Hauptdiskussionspunkt in dieser Auseinandersetzung war die Dauer der Grundschule: sollte der Übertritt an die weiterführenden drei Schulformen nach einer vierjährigen, für alle Schüler gemeinsamen Grundschule erfolgen, wie dies im Schulsystem vor 1933 der Fall war, oder sollten alle Schüler sechs oder gar acht Jahre gemeinsam unterrichtet werden? Die 5. und 6. Jahrgangsstufe stand damals im Mittelpunkt der Diskussion um das neue Schulwesen und dessen Organisationsstruktur.

"Während politisch konservative Kreise und Parteien, sowie die Gymnasialpädagogik und die Kirchen die vierjährige Grundschule unter Hinweis auf die traditionelle Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens mit Nachdruck verteidigten, forderten die Linksparteien und Teile der Volksschullehrerschaft die Ausdehnung der Grundschulbesuchszeit um zwei auf sechs Jahre, wobei sie auf die sozialintegrative Wirkung der Grundschule und die Notwendigkeit einer Objektivierung der Übergangsauslese in die weiterführenden Schulen verwiesen". 1)

Gestützt auf die Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates 'Grundsätze für die Demokratisierung des Unterrichts in Deutschland', verlangten die Militärregierungen aller Besatzungszonen ab Juni 1947 von den Landesregierungen die Einrichtung eines 'comprehensiv educational system', in dem

"die Abschnitte der Elementarbildung und der weiterführenden Bildung zwei aufeinanderfolgende Stufen der Unterweisung bilden sollten, nicht zwei Wege oder Abschlüsse der Ausbildung (nebeneinander), die teilweise übereinstimmen". 2)

---

1)Winkeler, Rolf: Diskussion um die Orientierungsstufe seit 9145 in: Ziegenspeck, J.(Hrsg)Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, Braunschweig, 1974, S. 20

2)Kontrollratsdirektive Nr. 54: Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland (1947), wiederabgedruckt in: Michael, B., Schepp, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 2, Frankfurt 1974, S. 234

Nur in der sowjetischen Besatzungszone wurde die achtjährige für alle Schüler verbindliche Grundschule eingeführt und erst 1965 in der DDR per Gesetz eine Differenzierung nach der 7. Klasse dekretiert, die aber ihrem Charakter nach eher einer horizontalen Differenzierung des Bildungswesens entsprach (1).
In den Westzonen befolgten nur die sozialdemokratisch regierten Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin die Anordnung der Alliierten. Erst 1948/49 führte Schleswig-Holstein die sechsjährige Grundschule ein. Die deutschen Behörden in den verbleibenden Ländern der Westzonen und der späteren Bundesrepublik verstanden es, diese Anweisung zu unterlaufen. Die politisch Verantwortlichen hielten an der gleich nach 1945 als Provisorium errichteten vierjährigen Grundschule fest.
Für das Festhalten an der vierjährigen Grundschule lassen sich eine Reihe von Gründen angeben:

1." Die politisch Verantwortlichen auf deutscher Seite waren nicht bereit, sich die sechsjährige Grundschule von der Militärregierung diktieren zu lassen; ein eventuelles Nachgeben gegenüber den Forderungen der Militärregierung in dieser Frage hätte u.U. zu weiteren Eingriffen der Besatzungsmächte in das Schulwesen oder in andere Bereiche des öffentlichen Lebens Anlaß gegeben". 2)

2. Die Militärregierung verzichtete auf die Durchsetzung ihrer Verordnungen, weil sie zu diesem Zeitpunkt bereits für die weitere Entwicklung in den Westzonen auf die deutschen politischen Kräfte setzte, denen sozialistische Ideen fernlagen, sondern die Wiederherstellung des freien Unternehmertums und parlamentarischen Demokratie anvisierten.
3. Der Mehrzahl dieser bereits in verantwortliche Positionen aufgerückten Politiker schien das dreigliedrige Schulsystem und die frühe Zuweisung zu den Schularten ihrer gesellschaftspolitischen Intention, mehr zu entsprechen, als die als sozialistisch verrufene Idee einer gesamtschulähnlichen Organisation des Bildungswesens.
4. Die allgemeine Restauration einer sich als 'Leistungsgesellschaft' verstehenden Sozialstruktur korrespondierte im Verbund mit dem pädagogischen Theorem, daß die leistungsfähigsten Schüler nur dann optimal gefördert werden können, wenn die Leistungs-

---

1) Vgl. dazu Robinsohn, S.B.; Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart, 1971³, S. 28 - 31

2) Winkler, Rolf: Diskussionen um die Orientierungsstufe... aaO. S. 23

differenzierung möglichst früh einsetzt, besser mit der traditionellen Konzeption des Bildungswesens. Zumal zu diesem Zeitpunkt der äußeren Differenzierung in verschiedene vertikal gegliederte Schulformen als Alternative nur die vollständige, organisatorische und didaktische Integration gegenüberstand, die eine innere Differenzierung des Unterrichts als zweckmäßig in diesem Konzept nicht kannte (1).

Die aus der unterschiedlichen Dauer der Grundschule resultierende Behinderung der Bevölkerungsmobilität zwischen den Bundesländern erforderte eine Vereinheitlichung des Schulsystems und war ein weiterer Grund dafür, daß Schleswig-Holstein und Hamburg in den 50er Jahren zur vierjährigen Grundschule zurückkehrten. Die schnelle wirtschaftliche Expansion in der Bundesrepublik brachte das Problem der 5. und 6. Jahrgangsstufe von der bildungspolitischen Bühne.

Während der Phase des wirtschaftlichen Wiederaufbaus in der Bundesrepublik schien es keinen Grund zu geben, tiefgreifende strukturelle Veränderungen im Schulsystem durchzuführen. Die Verhältnisse an den Schulen blieben relativ stabil. Ein vermehrter Bedarf an hohen und höheren Qualifikationen konnte durch die hohen Zuwanderungsquoten aus den sozialistischen Ländern und durch eine kontinuierliche Steigerung des relativen Schulbesuches von Gymnasien und Realschulen von 20% und 30% abgedeckt werden, ohne die pädagogischen Grundlagen oder die Organisationsstruktur des existierenden Bildungswesens infrage zu stellen. Mit der Verfolgung und Realisierung der spezifisch pädagogisch begründeten Zwecksetzungen, Organisations- und Vermittlungsformen erfüllte das Bildungswesen gleichzeitig auch die vom ökonomischen und politischen System an es herangetragenen Anforderungen und konnte deshalb als im großen und ganzen unproblematisch erscheinen.

Wichtig für unseren Zusammenhang ist dabei folgendes: Durch nationalstaatliche und gesellschaftspolitisch-weltanschauliche Interessen faktisch eingesetzt, konnte das Schulwesen

---

1) Vgl. dazu: Robinsohn, S.B. et al.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Stuttgart, 1972², S. 30 f.

in der wissenschaftlichen pädagogischen Diskussion nur im Kontext unterschiedlicher Vorstellungen über die wünschenswerte gesellschaftliche Entwicklung diskutiert werden. Dementsprechend brach diese Diskussion erst dann weitgehend ab, als mit der zunehmenden Konsolidierung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse eine vielversprechende Zukunft in Aussicht stand und sich die schulpolitischen Verhältnisse stabilisierten. In der darauf folgenden Phase, der nahezu reibungslosen Erfüllung der politischen und wirtschaftlichen Funktionen des Schulwesens, war eine folgenreiche Thematisierung des Schulwesens seitens der Wissenschaft nicht möglich. Es bedurfte erst einer tiefgreifenden Störung dieser gesellschaftlichen Funktionen der Schule, damit Schule wieder in das Blickfeld der Politik kommen konnte. In den frühen 60er Jahren war die Zeit dafür reif.

1.1.2. Schulreformerische Ansätze in den frühen 60er Jahren

Anfang der 60er Jahre setzte in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik ein tiefgreifender Wandel ein, der sich auf zwei verschiedene Argumentationsmuster zurückführen läßt.
Anlaß gab eine 1963 veröffentlichte internationale Vergleichsstudie der OECD, die für die BRD im Zeitraum von 1959 bis 1970 eine Steigerung der Abiturientenquote von ca. 4% errechnete, wobei für die vergleichbaren Industrieländer eine Steigerungsrate von 100% erwartet wurde. (1). Auch wenn heute die Abiturientenquote kein zuverlässiger Indikator für das wirtschaftliche Wachstum und die Qualität eines Bildungswesens zu sein scheint, bedeutete dies damals ein Alarmsignal, da ein Versäumen des Anschlusses an die industrielle Entwicklung befürchtet wurde. G. Picht sah sich veranlaßt 'die Deutsche Bildungskatastrophe'

1) OECD: Third International Survey on the Demand for and Supply of Scientific and Technical Personel, Paris, 1963.

auszurufen.

"Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann." 1)

Hinzu kam die anfangs der 60er Jahre festgestellte Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen Selbstverständnis und der gesellschaftlichen Realität. Dahrendorf forderte unter dem Stichwort 'Bürgerrecht auf Bildung', daß das in der Verfassung verankerte Recht auf Bildung nicht nur formal gewährt werden dürfe, sondern die Bildungspolitik Anstrengungen unternehmen müsse, daß es für jeden Bürger real eingelöst werden könne. Die soziale Selektion im Schulsystem sei zugunsten einer reinen Leistungsauslese abzubauen.

"Es darf keine systematische Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben". 2)

Was war geschehen?

Durch die Veränderung der wirtschaftlichen Umwelt drohte eine Dysfunktionalität des Bildungswesens. Sie erzeugte einen Bedarf an staatlicher Planung von Bildungsprozessen, der nach der Restaurierung des Bildungssystems der Weimarer Zeit nach 1948 und während der Phase des wirtschaftlichen Wiederaufbaus hinter dessen Funktionstüchtigkeit verschwand.

Anfang der 60er Jahre fand ein Umschwung in der wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik statt. Konnten bis zu diesem Zeitpunkt angemessene Wachstumsraten durch den inneren Wiederaufbau mit Hilfe importierter Technologien gesichert werden, so war von da an die bundesdeutsche Wirtschaft zur Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums auf den Welthandel angewiesen. Um die internationale Konkurrenzfähigkeit zu erreichen und zu erhalten, war man auf die Entwicklung eigener Technologien angewiesen ('technological gap'); der Bedarf an qualifizierten und

---

1) Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1974, S. 17

2) Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg, 1968, (Wiederabdruck), S.24

hochqualifizierten Arbeitskräften als innovatives Potential der Produktionsstruktur wuchs. Auch in der Unternehmensführung und dem Marketing schien die amerikanische Konkurrenz deutlich überlegen ('managerial gap') (1). Zudem mußte das bundesdeutsche Bildungssystem, als nach der Schließung der Grenze zur DDR 1961 der Flüchlingsstrom versiegte, mit dem bis dahin eine nicht unbeträchtliche Zahl an hochqualifizierten Arbeitskräften in die Bundesrepublik kam, die Ausbildung der Arbeitskräfte voll und ganz selbst übernehmen (2).

Im Zusammenhang mit der düsteren Prognose über die weitere gesellschaftliche Entwicklung konnte auch die Konstatierung der Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit vorerst unter der Perspektive an Bedeutung in der Öffentlichkeit gewinnen, daß gerade die soziale Selektivität des Schulwesens die so dringlich erachtete "Mobilisierung der Begabungsreserven" verhinderte - die Neubestimmung der pädagogischen Aufgabe der Schule durch die Abkehr vom statischen Begabungsbegriff hin zum 'Begaben' in der Pädagogik, ließ das anvisierte Ziel, mehr Schüler höher zu qualifizieren, auch erreichbar erscheinen. Über diesen Umweg konnte dann auch die alte gesellschaftspolitische Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen für alle wieder in den Horizont der öffentlichen Diskussion rücken.

Picht folgerte: Nicht allein die Qualität des Gymnasiums sei entscheidend, vor allem die Quantität der Absolventen müsse beträchtlich erhöht und die Qualität durch die überpropotionale Einstellung von Lehrern zur Reduzierung der Klassenfrequenzen beibehalten werden (3).

Edding vor allem polemisierte, daß sich die Bildungspolitik nicht "auf Vorgänge in der pädagogischen Provinz" beschränken dürfe, sondern Bildungspolitik und Schule im gesamtgesellschaftlichen Kontext gesehen und gestaltet werden müssen (4). Dies erschütterte das traditionelle Selbstverständnis des Gymnasiums und bil-

---

1) Vgl. dazu Hirsch, J.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, Frankfurt, 1970, S. 103 ff.

2) Vgl. dazu Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung, Frankfurt, 1972, S. 9ff.

3) Picht, G.: Die Deutsche Bildungskatastrophe, aaO, S.9

4) Edding, F.: Bildungspolitik ist Gesamtpolitik, in: Ders.: Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig, 1970, S.65ff.

dete den Anfang für eine Problematisierung der gesamten Struktur des Bildungswesens.
Von pädagogischer Seite waren mehr oder weniger umfassende Bildungspläne von mehr oder weniger unabhängigen Wissenschaftlergremien und den Kultusministerien die Folge. (1)
Von planerischer Seite waren mehr oder weniger umfassende Planungskonzeptionen die Folge. Sie orientierten sich, den beiden dargelegten Argumentationssträngen folgend, entweder an der Nachfrage der privaten Haushalte nach Bildung, also dem Bürgerrecht auf Bildung im weitesten Sinn (angebotsorientierte Planungsmodelle) (2), oder am vorausgeschätzten zukünftigen Qualifikationsbedarf der Wirtschaft (nachfrageorientierte Planungsmodelle) (3). Ihre curriculare Ergängzung fanden die nachfrage-

---

1)Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Wiederabgedruckt in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart, 1966, S.59f
Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, 1970. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Stuttgart, 1973.

2)Konferenz der Kultusminister (KMK): Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970. Dokumentation, Stuttgart, o.J.; KMK: Schulbesuch 1961 bis 1970. Erster Bericht der Arbeitsgruppe für Fragen der Bedarfsfeststellung. Dokumentation 15, Bonn 1965; KMK,I. Schüler - Klassen - Lehrer 1961 bis 1970; II. Lehrerbewegung 1961 bis 1964; III. Lehrernachwuchs; IV. Lehrerbesoldung 1961 bis 1966. Dokumentation Nr. 20 - 23, Bonn 1967; Wissenschaftsrat, Abiturienten und Studenten. Entwicklung und Vorausschätzung der Zahlen 1950 - 1980, o.O., 1964.

3)Eine ausführliche Darstellung dieser Modelle findet sich bei: Becker, E., Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt, 1972, S. 9o ff.
Eine Zusammenfassung der einzelnen Planungsschritte gibt: v.Weizäcker, C.C.: Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower - Bedarfsschätzung, in: Hüfner, K., Naumann,J. (Hrsg.) Bildungsökonomie, eine Zwischenbilanz, Stuttgart, 1969, S.155.

Zur theoretischen Grundlegung der Nachfragemodelle:
Vgl. Hegelheimer, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung - Eine kritische Untersuchung der Ansätze zu einer ökonomischen Theorie der Bildungspolitik; in: Konjunkturpolitik Heft 1/2, 1968, S. 11 ff.
H. Riese hat auf der Grundlage des Bombach-Modells den Bedarf an Hochschulabsolventen berechnet. Diese Modellrechnung ist als 'manpower forcastin approach' am häufigsten diskutiert worden. Vgl. Riese,H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967.

orientierten Modelle in Untersuchungen der Entwicklung der Qualifikations- und Berufsstruktur der Wirtschaft (1) und in entsprechenden curricularen Neuansätzen (2). Der Kritik der mangelhaften theoretischen Grundlagen und der Praktikabilität dieser bildungsökonomischen Planungsmodelle (3) folgten verschiedene andere Planungskonzeptionen: im Rahmen der Bildungsökonomie ein Ansatz, der Angebot und Nachfrage zu kombinieren sucht (4), aber die theoretischen Schwächen der beiden An-

---

1) a. Lutz,B.: Prognosen der Berufsstruktur - Methoden und Resultate; in: Lutz,B., Winterhager, W.D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 11, Stuttgart, 1969.

b. Vgl. Kern,H., Schumann,M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt, 1970.

c. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt, 1970.

d. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für die moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Januar 1974.

e. Baethge, M., Gerstenberger, F., Kern, H., Schumann, M. Stein, H.W., Wienemann, E.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung, Hannover, 1975[2].

2) Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied, 1967. Ders.: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung; in: Achtenhagen, F., Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München, 1971, S. 57 ff.

3) Zur Kritik der angebotorientierten Planungsmodelle; Vgl.: Bahr, K., Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung, in: Internationales Seminar über Bildungsplanung, Berlin 1967, S. 37 ff. Hüfner, K.: Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung, Berlin, 1969, S. 77 ff. Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München, 1972, S. 146 ff. Zur Kritik der nachfrageorientierten Planungsmodelle; Vgl.: Becker, E., Jungblut, G.: Strategien, aaO., S. 92 ff, Huisken, F.: Zur Kritik... aaO., S. 153 ff. Hüfner, K.: Traditionelle ... aaO., S. 68 ff. Ronge, V., Schmieg, G.: Restriktionen politischer Planung, Frankfurt, 1973, S. 65 ff.

4) Widmaier, H.P., Frey, B., Altwegg, M., Krafft, A., Lardi, P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württembergs. Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 3, Villingen, 1966.
Widmaier, H.P., Bahr, K.,: Bildungsplanung - Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik, Stuttgart 1966.

sätze nicht beheben kann (1); systemtheoretisch orientierte Planungsansätze (2), die jedoch auf der Ebene der Theoriebildung stehen bleiben; angebotsorientierte Ansätze auf einem höheren theoretischen Niveau, deren zentrales Problem die Untersuchung der Absorptionsfähigkeit der wirtschaftlichen Strukturen für die produzierten Qualifikationen ist (3). Die systemtheoretischen wie die späteren Angebots- bzw. Absorptionsansätze wurden jedoch von der Bildungspolitik nie implementiert.

1.1.3. Die Stagnation der Schulreform

Die sich zu Beginn der 70er Jahre ausbreitende Wirtschaftskrise und die Überfüllung des Arbeitsmarktes brachte die Stimmen für eine restriktive Bildungspolitik in den Vordergrund und wirkte sich auf den Schulreformprozeß stagnierend aus. Auch die Ende der 60er Jahre erstarkende Studenten- und Schülerbewegung konnte dieser Bildungspolitik zur Last gelegt werden von konservativer Seite, insofern als die neuen radikalen Kritiker des Bildungswesens und der Gesellschaft überhaupt als von der um die Begriffe Kritikfähigkeit und Emanzipation kreisenden inhaltlichen Reform als von dieser Bildungspolitik selbst produziert dargestellt werden konnten. "Mut zur Erziehung" und die Forderung "Setzung positiver Werte" konnte der Reformpolitik entgegengehalten werden und Ressonanz finden.
In der wissenschaftlichen Diskussion in der BRD war von diesem Zeitpunkt an der Anspruch ein Modell langfristiger Planung von Bildung zu schaffen destruiert, umfassende Planungskonzepte wurden nicht mehr vorgelegt. Man beschränkte sich auf die wei-

---

1) Huisken, K.: Zur Kritik... aaO., S. 164 ff.

2) Hüfner, K.: Traditionelle... aaO., S. 89 ff. Jensen, S.: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld, 1970

3) Armbruster, W., Bodenhöfer, H.-J., Hartung, D.,Nuthmann, P., Winterhager, W.D.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote, MPI für Bildungsforschung, Berlin 1971. Hartung, Nuthmann, Winterhager: Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikation im Beschäftigungssystem. Stuttgart 1970

tere Untersuchung von speziellen Dunkelstellen der älteren Konzepte und unternahm es allenfalls Handlungsrichtlinien für die Politik aus analysierten Detailproblemen abzuleiten. Als besonders wichtig sei hier auf Forschungsansätze verwiesen, die sich mit dem Problem der Bestimmung der Limitationalität bzw. Flexibilität am Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem befassen. Insbesondere das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (1) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2)beschäftigen sich mit den Substitutionsbeziehungen zwischen Berufsgruppen und den Möglichkeiten des variablen Einsatzes von Qualifikationen. Die Bildungspolitik und Schulreform bleibt auf der anderen Seite aufgefordert, die subjektiven Voraussetzungen für eine variable Beschäftigung der Arbeitskräfte zu schaffen, d.h. die Limitationalität des Arbeitsvermögens aufzuheben.

Sowohl die verschiedenen Planungsansätze, wie die pädagogischen Reformkonzepte unterstellen jeweils ein bestimmtes Verhältnis von gesellschaftlicher Entwicklung - insbesondere der wirtschaftlichen und sozialstrukturellen -, Reformpolitik, faktischer Schulreform und pädagogisch generierten Reformkonzepten als zwei für diesen Zusammenhang besonders relevante gesellschaftliche Teilbereiche, explizieren es aber in aller Regel nicht. Wie sind die Beziehungen des Vierecks der gesellschaftlichen Teilbereiche (Wirtschaft, Sozialstruktur), Politik, Schule und Pädagogik methodologisch zu fassen und inhaltlich-theoretisch zu verstehen

---

1) Vgl. Kammerer, G., Lutz, B., Nuber, C.: Ingenieure im Produktionsprozeß, Frankfurt, 1973.

2) Vgl. Mertens, D.: Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, 1973.
Ders.: Schlüsselqualifikationen..., aaO.

1.2. Methodologische und theoretische Grundlagen einer Analyse des Bildungswesens und bildungspolitischer Reformmaßnahmen

1.2.1. Methodologische Grundlagen und Probleme des Analyserahmens einer Evaluation - Kausalität und Funktion.

Es wurden Ansätze vorgelegt, die über die hermeneutische Analyse von Programmatiken wirtschaftlicher Interessensgruppen zur Bildungsreform, auf die Beeinflussungsversuche und die tatsächlichen Einflüsse der privaten Wirtschaft auf die Reform des Bildungswesens schließen (1). Abgesehen davon, daß hier Gesellschaft auf Wirtschaft verkürzt wird, weist Offe auf drei methodische Fehlerquellen bei einer solchen Beschränkung auf die Hermeneutik von Absichtserklärungen im Rahmen einer Analyse des Bildungswesens hin (2).
Erstens sind die mit einer Reform verfolgten Ziele in der Regel nicht konsistent. Zudem sind sie so vage gehalten, daß ihre Realisierung in hohem Maße kontingent ist und in die Transformation des Programms sekundäre Ziele eingehen. In beiden Fällen wäre Klarheit bei einer immanenten Analyse nur durch eigenständige Setzung zu erreichen. Zweitens muß bei einem derartigen Verfahren unterstellt werden, daß Politik auch die hinreichende Macht habe, die proklamierten Ziele zu realisieren. Dem steht die Erfahrung gegenüber, daß ursprüngliche Programmatiken und Planungskonzeptionen kaum wo annähernd realisiert

---

1) Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt, 1970.
Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessensverbände im Felde der Schule, Köln 1970.

2) Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat; Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1, Band 50, Stuttgart, 1975, S. 217 - 252, hier: S. 217 f.

werden konnten (1). Das dritte und wichtigste Argument lautet, daß davon ausgegangen werden muß, daß "das Bildungssystem mehr gesellschaftlich relevante Funktionen (hat), als selbst unter idealisierten Umständen den Handlungssubjekten, die an seiner Zielsetzung beteiligt sind, bekannt und bewußt ist" (2). Diese Differenz von Selbstverständnis und Realität, von"latenten und manifesten Funktionen" (Merton), von Zweck und Motiv, von "subjektivem und objektivem Sinn" (Fend)ist eine der fundamentalsten Einsichten sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Mit einer Hermeneutik von Programmatiken - so wichtig ihre systematische Berücksichtigung bei einer Analyse von zweckgerichteten Tätigkeiten, wie es die Schulreform ist (3) - ist deshalb eine ganz spezifische Ausblendung von Realitätsbereichen verbunden. EineAnalyse, die also nicht beim Bewußtsein der Beteiligten stehen bleiben will, ihr Selbstverständnis selbst als noch erklärungsbedürftig auffaßt, braucht einen weiteren Bezugsrahmen, sieht sich gezwungen auf einen "objektiven Sinn" zu rekurrieren (4).Einen solchen von den Beteiligten unabhängigen Sinn konstituieren die vorliegenden marxistischen Ansätze zur Analyse des(5 Verhältnisses von Ökonomie, Politik und Schule. Sie übertragen die allgemeine Analyse der kapitalistischen Gesellschaft von Marx in eine "politische Ökonomie des Ausbildungssektors" und interpretieren Schule und Schulreformmaßnahmen nach Maßgabe der 'Bedürfnisse des Kapitals und seines Verwertungsprozesses', also im Hinblick auf eine quantitativ und qualitativ bedarfsge-

---

1) Aurin, K.: Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung, in: ZfP, Heft 1, 1973, S. 7 ff., hier: S. 11

2) Offe, C.: Bildungssystem... aaO., S. 218

3) Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, 1975², S. 24 ff.

4) Zu einer inhaltlich-theoretischen Kritik jener Ansätze, vgl. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, FfM, 1972, S. 66 ff; Preuß, U.K.: Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1975, S. 13 f.

5) Zu den marxistischen Ansätzen sind zu rechnen: Altvater, E., Huisken, F., (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen, 1971. Huisken, F.: Zur Kritik...aaO., S. 220 ff. Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform, 'Leistungsdifferenzierung' und ' soziale Integration' in der Gesamtschule. Frankfurt 1973. Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Frankfurt 19 Otten, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung, Berlin 1973. Deutschmann, M.: Qualifikation und Arbeit, Westberlin 1974.

rechte Produktion von Qualifikation.
Nun scheint es durchaus legitim, sich zu beschränken auf die Untersuchung der strukturellen Einwirkungen der Wirtschaft auf die Schule und die Rückwirkungen dieser auf jene, nur greifen diese Ansätze für eine Analyse der Konstitution von Reformmaßnahmen zu kurz.
Die marxistischen Ansätze unterstellen, daß die wirtschaftlichen Strukturen und Anforderungen und nur diese die Schulreform voll inhaltlich determinieren. Bildungspolitik ist dabei ausschließlich Agentur oder Medium des Kapitals, ohne eigene Interessen, Verpflichtungen und Probleme. Durch diese eindimensionale Kurzschließung von wirtschaftlichem Bedarf und Schulreform werden genuin politische und genuin pädagogische Konstitutionsfaktoren von Reform außer acht gelassen. Weil die Übersetzungsmechanismen von wirtschaftlichen Anforderungen in Schulreformen, die sich in der Institution Politik als Träger der Reform wiederfinden, außerhalb ihres Blickfeldes bleiben, kommen diese Ansätze über Strukturanalogien zwischen schulischer Qualifikation und wirtschaftlichem Bedarf nicht hinaus (1).
Fend geht in seiner funktionalistischen Analyse des Bildungswesens über die marxistischen Ansätze insofern hinaus, als er das Schulwesen nicht nur analysiert nach Maßgabe von 'Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Ökonomie' und seiner Funktion für sie, sondern er betrachtet den "funktionalen Zusammenhang von Schulsystem und Gesellschaft" (2) insgesamt. Er untersucht die Funktionen innerschulischer Prozesse für drei"schulexterne Bereiche, für den Produktionssektor, für die Sozialstruktur und für das politische System" (3), die im Anschluß an Parsons (4) konzipiert sind. Im vorliegenden Buch sieht er davon ab zu

---

1) Zur Kritik der marxistischen Ansätze, vgl. Offe, C.: Bildungssystem...aaO., S. 221 f.

2) Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen...aaO., S. 199

3) ebd. S. 7

4) Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt, 1968². Vgl. Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen...aaO. S. 64 ff.

analysieren

"wie diese instrumentale Beziehung zustande kommt. Wir untersuchen nur, ob diese Beziehung vorhanden ist, indem wir die Auswirkungen des Schulsystems zu Merkmalen der umgebenden Gesellschaft in Beziehung setzen" (1).

Fend reduziert die Wechselwirkung von Schule und schulexternen Bereichen auf die einseitige Betrachtung der Schule in ihren Auswirkungen auf diese. Die Frage nach der Konstitution - wie kommen die vorfindbaren Schulstrukturen und innerschulischen Prozesse zustande - bleibt weitgehend ausgeblendet, obwohl der Buchtitel "Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation" gerade diese Fragestellung suggeriert.

Seine Untersuchung gerät damit in die Gefahr des Zirkels, innerschulische Prozesse von ihren externen Funktionen her zu erklären und die externen Funktionen durch die innerschulischen Prozesse, ohne die unterschiedlichen Wege und kausalen Bedingtheiten zu berücksichtigen. Weil darüberhinaus darauf verzichtet wird, die Umsetzungsprozesse von Schule zu den außerschulischen Bereichen - sieht man von dem alles umfassenden Begriff der Sozialisation ab, der nichts mehr erklärt - kausalanalytisch zu untersuchen und die Mechanismen aufzuzeigen, mit denen diese Umsetzungsprozesse geschehen, entsteht die Gefahr eines 'teleologischen Irrtums'. Dieser"besteht darin, daß etwas vorausgesetzt wird, was erst zu beweisen wäre: daß nämlich das konkrete Geschehen in der Schule von entscheidendem Einfluß auf die Verteilung, Aufrechterhaltung und Verteidigung politischer Macht ist" (2).

Weil Fend sich darüber im Klaren ist, daß die ahistorische, struktur-funktionalistische Analyse Parsons mit dem starren Bezugspunkt der Bestandserhaltung des Systems, nicht haltbare Gleichgewichtsannahmen sozialer Systeme beinhaltet und die normative Integration überbetont, "die zu affirmativen politischen Konsequenzen einer solchen Theorie" führen (3), versucht er, dem

---

1) Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen...aaO., S.62

2) Ulich, D.: Was leistet die Schule für die Gesellschaft ? in: ZfP, Jg. 20, 1974, S. 615 ff; hier: S.625 (Hervorhebung im Original).

3) Fend, H.:Gesellschaftliche Bedingungen...aaO.,S.26

zu entgehen, indem er seine Funktionsanalyse durch eine historische Herrschaftsanalyse ergänzt. Sie soll herausarbeiten "welche Interessen hinter verschiedenen inhaltlichen Formen der Problemlösung...stehen" (1). Er expliziert allerdings nicht was mit "Interessen" gemeint ist und begibt sich damit in den Verdacht einem einflußtheoretischen Ansatz (s.o.) anzuhängen. Zwar unterlegt er dem Begriff der Integration den der Legitimation von allgemeinen gesellschaftlichen Herschaftsverhältnissen, weil er sich aber über die Legitimationsstrukturen in der konkret untersuchten Gesellschaft nicht äußert, bleibt das kritische Potential dieses Begriffes im Dunkeln.
Hurrelmann setzt sich zum Ziel "eine umfassende Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation" (2) zu konzipieren. Er gibt dafür vier Analyseebenen an:

"1. eine gesellschaftstheoretische Dimension, die Erziehungseinrichtungen und die in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozesse systematisch in Beziehung setzen kann zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen; 2. eine organisationstheoretische Dimension, die Erziehungseinrichtungen und die in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozesse systematisch auf die Gesetzmäßigkeiten organisierter Sozialsysteme hin analysieren kann; 3. eine interaktionstheoretische Dimension, die Erziehungseinrichtungen und die in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozesse systematisch als Interaktions- und Kommunikationsprozesse eigener Regelhaftigkeit zu dechiffrieren in der Lage ist", (3).

In einem Referat auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wird ergänzt, aber nicht weiter ausgeführt:

"4. eine persönlichkeitstheoretische Analyseebene, die auf innerpsychische Repräsentation von und Reaktionen auf gesellschafts-, organisations- und interaktionsspezifische Einwirkungen erfaßt" (4).

---

1)Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen...aaO., S. 197

2)Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck, 1975, S.41

3) ebd. S. 22

4) Hurrelmann, K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung, in: Betrifft: Erziehung, Heft 4, 1977, S. 58 ff, hier: S. 59

Nun ist bei Hurrelmann jeder Analysedimension ein eigenes wissenschaftstheoretisches Paradigma zugeordnet: der gesellschaftstheoretischen, der Strukturfunktionalismus und Neomarxismus, in der integrierten Form, wie sie von Habermas und Offe in der Neukonzeption der Kritischen Theorie vorgelegt wurde; der organisationstheoretische der Strukturfunktionalismus; der interaktionstheoretischen die Interaktionstheorie bzw. Rollentheorie und der persönlichkeitstheoretischen müßten wohl psychologische und pädagogische Sozialisationstheorien im engeren Sinn zugeordnet werden.
Er ist sich bei einem derart konzipierten "Mischansatz" durchaus im klaren, daß das von ihm vorgeschlagene theoretische Instrumentarium "in sich heterogen und zum Teil sogar widersprüchlich ist" (1), nur meint er, daß es gerade in seiner Widersprüchlichkeit der Realität am besten entspräche.
Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht unsere Aufgabe sein, in grundlagentheoretische Erörterungen der dem Hurrelmannschen Ansatz zugrunde liegenden Paradigmen einzusteigen, um etwa über den Nachweis eines antagonistischen Verhältnisses der einzelnen Paradigmen untereinander, den Gesamtansatz von Tisch zu wischen,, auch nicht in das wissenschaftstheoretische Problem inwieweit es tatsächlich möglich und gerechtfertigt ist, einzelne Theorieelemente von ihren Grundlagen jeweils loszulösen. Für uns ist vielmehr die Beantwortung der Fragen nach der Konstitution und nach dem forschungslogischen Stellenwert der Hurrelmannschen Konzeption wichtig:
Ist sie flächendeckend in einem kausalanalytischen Sinn, sodaß sie erlaubt gesellschaftliche Anforderungen, ihre Umsetzung durch die Politik und ihre Vermittlung hin zu organisationsstrukturellen und interaktionalen Bedingungen schulischer Sozialisation und ihre Aufnahme durch den Schüler zu verfolgen, oder ist sie flächendeckend in dem Sinn, daß mehrere unterschiedliche Bereiche schulischer Sozialisation lediglich mit unterschiedlichen Paradigmen interpretiert werden?

---

1) Hurrelmann, K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung,...aaO. S. 61

In der Tat geht Hurrelmann in weiten Teilen seines Buches der Frage der Konstitution innerschulischer Prozesse nach. Er schließt auf der gesellschaftstheoretischen Ebene vom Informations- und Legitimationsdilemma der Politik auf die Wert- und Bewußtseinsstrukturen der Schüler, die Schule zu produzieren hat; von den quantitativen und qualitativen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems auf die Ausbildungsinhalte und die innerschulischen Steuerungsprozesse von Schülerströmen; von der sozialen Ungleichheit auf die soziale Selektion. Auf organisationstheoretischer Ebene wird vom Dienstleistungscharakter der Schule auf ihre spezifischen Organisationsstrukturen und die in ihnen ablaufenden Interaktionsmuster geschlossen. Auf interaktionstheoretischer Ebene werden bestimmte Sozialisationseffekte aufgrund der Dominanz des Leistungsprinzips interpretiert.
Hurrelmann ordnet den spezifischen außerschulischen Anforderungen linear bestimmt innerschulische Prozesse zu. Wichtige Überlappungsbereiche werden dabei außer acht gelassen: etwa, daß die Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft direkt etwas mit dem Informationsproblem der Politik zu tun haben und die Reproduktion der sozialen Ungleichheit mit ihrem Legitimationsproblem. Zudem fallen die einzelnen Ebenen weitgehend auseinander, weil eine systematische Verklammerung fehlt, die durch die Zugrundelegung eines kausalanalytischen Modells gegeben wäre, das die Wirkungen des vorherstehenden Komplexes auf die nachfolgenden verfolgt: Wirtschaftliche Anforderungen - Probleme der Bildungspolitik - Organisationsstruktur und Curriculum - Interaktionsbedingungen in der Schule - Sozialisationseffekte. Bei Hurrelmann liegt demnach nicht ein kausalanalytisches Vorgehen vor, sondern es werden außerschulische Sozialisationsanforderungen formuliert und jeweils getrennte Teilbereiche des Schulwesens interpretativ auf diese Anforderungen bezogen. Durch die Verwendung unterschiedlicher Paradigmen sind diese Interpretationen oft nicht mehr aufeinander beziehbar.
Die Aufgabe kausalanalytischer Erklärung stellen sich Bauer/Rolff. Sie betrachten dabei Schule nicht für sich im Sinne

eines statischen Systems. Ihre Bemühungen sind darauf gerichtet Art, Form und Quelle des Wandels von Schule, also Schulreform zu analysieren und zu erklären. (1)
Zur Analyse der Schulentwicklung - Entwicklung als besondere Form des Wandels - schlagen sie zwei Paradigmen vor:
Das gleichgewichtsorientierte Paradigma der Systemtheorie und das dialektische Paradigma. Beide Paradigmen sollen miteinander gekoppelt werden, wobei das systemtheoretische Paradigma durch die Interpretation der wechselseitigen Adaption des Subsystems Bildung mit den anderen gesellschaftlichen Subsystemen den exogen induzierten Wandel der Schule und das dialektische Paradigma durch die bei F. Engels entlehnten drei dialektischen Gesetze den endogen induzierten Wandel der Schule erklären soll (2).
Eine systematische Explikation und Anwendung beider Paradigmen auf die Ursachen von Veränderungen im Schulsystem wird jedoch im vorliegenden Aufsatz nicht geleistet. Für den Bereich der endogenen Ursachen des Wandels werden einige systeminterne Konflikte aufgezählt, die Wandel zu lösen habe, die Autoren betonen aber zugleich, daß der Begriff des Konflikts (der ein eigenes Paradigma impliziert) nicht den Begriff des Widerspruchs ersetzen soll und kann, weil wohl die Dialektik, nicht aber die Konflikttheorie, ein Richtungskriterium für den Wandel hat und deshalb nur sie Wandel vollinhaltlich erklären kann. Es bleibt nur mehr die bedauernde Feststellung, daß dieser theoretische Anspruch der Dialektik "im Bereich der Schulentwicklung bisher allerdings keineswegs eingelöst" ist (3). Die Autoren lösen diesen Anspruch ebenfalls nicht ein. So gesehen ist der Aufsatz von Bauer/Rolff tatsächlich nicht mehr als eine Vorarbeit, die relevante Literatur sichtet und einige Ideen formuliert; ein ausgearbeitetes Konzept ist sie nicht.
Abgesehen davon scheint uns das Verhältnis der vorgeschlagenen beiden Paradigmen - Systemtheorie und Dialektik - bei weitem

---

1) Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung, Weinheim, 1978, S.219-266 hier: S. 241
2) ebd., S. 224 ff, S. 233 ff, insbesondere S. 239
3) ebd., S. 256

nicht hinreichend geklärt. Zwar meinen die Autoren, daß Systemtheorie und Dialektik den gleichen Entwicklungsbegriff haben - qualitativ, in Stufen gerichtet, nicht umkehrbar, nicht linear, nicht deterministisch (1) - es stellt sich jedoch die Frage, ob die beiden Paradigmen tatsächlich so bruchlos vereinbar sind - das dialektische Paradigma erhebt auf alle Fälle auch den Anspruch die exogene Komponente des Wandels zu erklären, ja die marxistischen Ansätze (s.o.) beschränken sich nur darauf. Uns scheint, daß auf diesen "Mehr-Paradigmen-Ansatz", die an Hurrelmanns "Mehr-Ebenen-Analyse" formulierte Kritik auch zutrifft. Um diese Vermutung genauer zu belegen, bedürfte es aber zunächst einer Ausführung dieser Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung.

Wird in den marxistischen Ansätzen und in der funktionalistischen Analyse Fends das Bildungswesen und seine Reform interpretiert nach Maßgabe der externen Anforderungen und stehen bei Hurrelmann und Bauer/Rolff externe und interne Funktionen durch unterschiedliche Paradigmen getrennt nebeneinander, so geben Bourdieu/Passeron einen wichtigen Hinweis darauf wie beide Funktionen aufeinander bezogen analysiert werden können. Die Frage, wie kann das Bildungswesen soziale Ungleichheit perpetuieren und legitimieren, entgegen dem Gleichheitsversprechen, führt Bourdieu und Passeron zur These der "funktionalen Duplizität" (2) des Bildungswesens: den externen Funktionen für die Wirtschaft und die soziale Ungleichheit einerseits und der Eigenfunktion, dem Funktionieren und Selbstreproduzieren des Bildungssystems ausschließlich nach pädagogischen Kriterien, mit der ideologischen Funktion die faktischen externen Funktionen zu verschleiern andererseits (3).

Auf den Konstitutionsprozeß von Schule und ihrer Reform umgedacht bedeutet dies, daß der Bildungspolitik die Aufgabe zufällt, die an einer wirtschaftlichen und gesamtgesellschaft-

---

1) Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Vorarbeiten...aaO., S. 244

2) Bourdieu, P., Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart, 1971, S. 215

3) ebd. S. 209 ff.

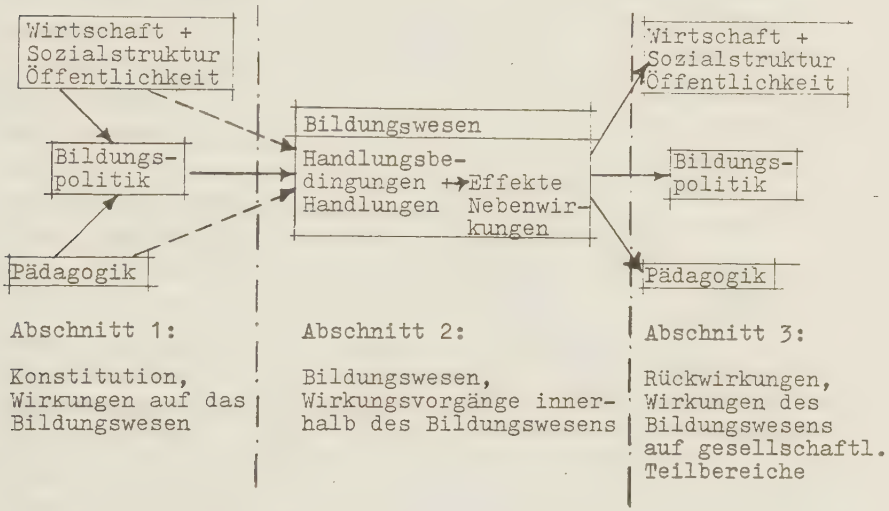
lich orientierten Logik formulierten externen Anforderungen unter Zuhilfenahme von pädagogisch generierten Konzepten, umzusetzen in eine pädagogische Logik, die sich am Individuum und nicht an der Gesellschaft orientiert. Bezieht sich die Betrachtung auf diesen Transformationspunkt, so stehen sich pädagogikfremde, externe Anforderungen und Pädagogik nicht getrennt und nicht mehr aufeinander beziehbar gegenüber, sondern ein 'innerer Zusammenhang' läßt sich herstellen, der pädagogische Konzepte begreift als notwendigen Bestandteil bildungspolitischer Strategien, anstehende gesellschaftliche und politische Probleme zu lösen.

Wie kann unter methodologischen Gesichtspunkten der Analyserahmen einer Evaluation konstituiert werden ?

1. Für die Konstruktion eines Analyserahmens ist eine Hermeneutik der Absichterklärungen der Beteiligten nicht ausreichend. Ihr Selbstverständnis ist selbst noch erklärungsbedürftig. Es bedarf eines davon unabhängigen, theoretisch begründeten und soweit wie möglich empirisch fundierten Konzepts.
2. Unsere Konstruktion des Gesamtevaluationsmodells orientiert sich an einem Kausalmodell. Der Gesamtprozeß wird in drei Abschnitte gegliedert: die Konstitution des Bildungswesens und seiner Reform; die dem Bildungswesen immanenten Zustände und Vorgänge, die bestimmte Effekte produzieren; die Rückwirkungen dieser Effekte auf die schulexternen Bereiche und deren Wechselbeziehungen. Konstitution meint dabei die Bedingtheit der innerschulischen Handlungsabläufe und situativen Handlungsbedingungen durch die gesellschaftlichen Teilbereiche der Beschäftigung, der Sozialstruktur, der Öffentlichkeit, der Politik und der Pädagogik. Der Politik kommt als Handlungsträger von Schulreform ein besonderer Stellenwert zu. Aus diesen externen Bereichen lassen sich wichtige, kausalrelevante Bedingungsfaktoren des Bildungswesens herleiten. Der zweite Abschnitt umfaßt den Bereich innerhalb des Bildungswesens, in dem unter vorfindbaren und hergestellten Handlungsbedingungen durch Handlungsabläufe bestimmte intendierte Effekte und Nebenwirkungen erzielt werden. Mit Rückwirkungen meinen wir die Auswirkungen der im Bildungswesen produzierten Zustände auf die Politik,

Wirtschaft, Sozialstruktur und Pädagogik und ihre Beziehungen untereinander. Für einen Überblick läßt sich das anvisierte Modell vergrößert folgendermaßen darstellen.

Graphik 1: Grundmodell der Gesamtevaluation



3. Durch dieses Modell läßt sich die Funktion eines Analyserahmens innerhalb einer Evalution von Schulreform und Schulversuchen genauer bestimmten. Bezieht sich Evaluation im engeren Sinn (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit) auf den zweiten Modellabschnitt, die Handlungsbedingungen, -verläufe und -ergebnisse innerhalb des Bildungswesens, so ist der Analyserahmen für die Betrachtung der gesellschaftlichen Verbindungen des Bildungswesens relevant: für den ersten Modellabschnitt der Konstitution des Bildungswesens, die Bestimmung der Bedingtheit des Bildungswesens und für den dritten Abschnitt, die Wirkungen des Bildungs auf die einzelnen bildungswesenexternen Bereiche. Für eine Gesamtevaluation ist die Analyse dieser beiden Abschnitte und damit die Konstruktion eines gesellschaftstheoretischen und pädagogischen Analyserahmens unabdingbar.

Es verbietet sich eine lineare und eindimensionale Zuordnung etwa von wirtschaftlichen Qualifikationsanforderungen, Ausbildungsinhalten und erworbenen Fähigkeiten der Schüler. Die politische Festlegung von Lehrinhalten scheint uns durch weit mehr bedingt als durch die Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft, die Handlungsprobleme der Politik gehen hier eher so ein; die festgestellten Fähigkeiten der Schüler hängen mit Sicherheit von mehr ab als von den abgebotenen Lerninhalten, Schul- und Unterrichtsorganisation spielen gleichermaßen eine Rolle, wie die vor- und außerschulischen Erfahrungen der Schüler. Die festgestellten Fähigkeiten der Schüler sind dann wiederum nicht relevant im Zusammenhang mit den Arbeitsinhalten des zukünftigen Arbeitsplatzes, mit ihnen ergeben sich für den einzelnen u.U. allgemein wichtige Verschiebungen in der Sozialstruktur.

5. Für den Abschnitt der Konstitution setzen wir zentral bei der Bildungspolitik an, die als 'Filter' der gesellschaftlichen Anforderungen im Konstitutionsprozeß fungiert. Wir haben dabei zu analysieren wie Politik die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedingungen perzipiert, aufgrund ihres spezifischen Selbstverständnisses und ihrer internen Organisationsstruktur in ihre eigene Sprache und eigene Problemstellungen transformiert, diese unter Bezug auf bestehende pädagogische Konzepte in eine pädagogische Sprache übersetzt, um sie dann als Handlungsbedingungen und Handlungsanweisungen an das Bildungswesen, für das es politisch verantwortlich zeichnet, weiter zu geben (1). (eine inhaltlich-theoretische Begründung dieser Fassung wird im nächsten Abschnitt dieser Arbeit gegeben).

Eine derart angesetzte Analyse erhält die notwendigen, verschiedenen Ebenen. Die einzelnen Bedingungskomplexe können theoretisch miteinander vermittelt werden, so daß keine unterschied-

---

1) Wir vernachlässigen dabei nicht, daß Wirtschaft etwa qua regionaler Gegebenheiten und die Sozialstruktur etwa qua einer bestimmten schichtspezifischen Zusammensetzung der Schüler und Pädagogik qua Ausbildung der Lehrer auch einen direkten Einfluß auf das Bildungswesen haben (vgl. im Modell die gestrichelten Linien). Sie sind bei der Anwendung des Evaluationsmodells auf einen Schulversuch zu berücksichtigen, haben aber im Zusammenhang der gesellschaftstheoretischen Konstitution des Bildungswesens einen untergeordneten Stellenwert.

lichen Interpretationsparadigmen eingesetzt werden müssen, die ihr Unvermitteltheit und Brüche eintragen. Diese Analyse ist deshalb wohl "Mehr-Ebenen-Analyse", nicht aber "Mehr-Paradigmen-Analyse".
Im Abschnitt der Rückwirkungen des Bildungswesens erfolgen die Wirkungen schulisch produzierter Effekte auf die gesellschaftlichen Teilbereiche. Politik nimmt hier nicht den zentralen Stellenwert wie bei der Konstitution ein.
6. Sowohl die Analyse der Konstitution, wie die Analyse der Rückwirkungen setzen eine übergreifende Theorie der Gesellschaf voraus. Da aber eine ausgearbeitete und hinreichende Theorie der konkret exisitierenden Gesellschaft der BRD nicht vorliegt, sind zwei Auswege aus diesem Defizit vorstellbar:
Zum einen der Bezug auf theoretische Konzepte, die allgemeine, ahistorische Funktionsprinzipien jeglicher Gesellschaft angeben, etwa der Strukturfunktionalismus Parsons mit dem AGIL - Schema oder die funktionalstrukturelle Theorie Luhmanns mit dem Kerngedanken der Reduktion von Komplexität. Eine ganze Reihe von Autoren schlagen bei der Analyse des Schulsystems und seiner Reform diesen Weg ein (1). Es soll nicht bestritten werden, daß sich bei einer heuristischen Handhabung dieser Metatheorien sinnvolle Fragestellungen für den Bereich der Schule entwicklen lassen. Schwierig allerdings wird die Situation, wenn in einem konkreten Begründungszusammenhang auf solche Theorien zurückgegriffen wird. Nicht nur, daß die Konstruktion des "objektiven Sinns" aus einer allgemeinen Theorie sozialer Systeme notwendig dünn bleibt, wenn die allgemeinen Funktionsprinzipien auf die konkrete Gesellschaft bezogen werden, läuft die Analyse Gefahr, sich in einen teleologischen Irrtum zu begeben, der darin besteht, funktionale Zusammenhänge zu behaupten, die aber bereits im Analysezuschnitt und -instrumentarium

1) Vgl. Fingerle, K.:Funktionen und Probleme der Schule, München 1973. Menck,P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleitforschung zu pädagogischen Innovationsversuchen, in: ZfP Heft 1, 1973, S.25 ff, Nöth, W.: Bedingungen der Entwicklung eines Gesamtschulversuches, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Innovation...aaO., S. 11 ff.

angelegt sind, nicht aber für den Untersuchungsbereich konkr
bewiesen wurden. D. Ulich hat darauf hingewiesen, daß der te-
leologische Irrtum nur zu vermeiden ist, wenn die konkreten
Vermittlungsebenen und -mechanismen zwischen den Systemen, d
funktionale Leistungen füreinander erbringen, aufgezeigt wer
den (1). Dazu ist es unumgänglich, sich auf Aussagen über di
konkrete Gesellschaft und ihre Strukturen und Funktionen ein
zulassen, auch wenn sie nicht vollständig und umfassend im
Sinne einer Theorie der Gesellschaft begriffen werden können
Immerhin kann die Analyse einiger ausgewählter und hervorrag
der Merkmale der konkret existierenden Gesellschaft zu wich-
tigen Aussagen führen, die dem teleologischen Irrtum entgehe
Diesen Weg schlagen wir im Folgenden ein und versuchen einen
historisch konkreten "objektiven Sinn" zu konstituieren.

7. Soll das Gesamtevaluationsmodell funktionalistisch oder k
salanalytisch sein ?

Die Struktur des Untersuchungsfeldes als soziales Feld begrü
die Notwendigkeit einer funktionalistischen Analyse. Das soz
Feld zeichnet sich im Gegensatz zum Untersuchungsfeld der Na
turwissenschaften durch zweckgerichtete Prozesse aus. Zum ei
nen muß die Zwecksetzung dem wissenschaftlichen Diskurs zugän
lich sein, will sich Wissenschaft nicht mit der Affirmation
einmal gesetzter Zwecke begnügen, zum anderen ist die Zwecke
reichung mit unterschiedlichen Mitteln möglich, d.h. es be-
stehen Wahlmöglichkeiten im Handlungsfeld. Wissenschaft darf
sich der Untersuchung der Zwecksetzungen und der Kontingenze
ihrer Erreichung funktional äquivalenter Problemlösungen
nicht verschließen.

Die Kausalanalyse scheint notwendig, um den oben angesproche
"teleologischen Irrtum" zu vermeiden. Zudem ist das Wissen u
die kausalen Zusammenhänge im Untersuchungsfeld seinerseits
Voraussetzung für das Auffinden von optimalen Zweckerreichun
will man das Handeln nicht auf dem Niveau alltäglicher Kausa
attribuierung belassen, sondern gezieltes und geplantes Hand
ermöglichen.

---

1. Ulich, D.: Was leistet die Schule aaO., S. 615 ff.

Zu einer sozialwissenschaftlichen Analyse gehört mithin beides: sowohl die Analyse von Zwecksetzungen und Kontingenzen ihrer Erreichung, wie die Analyse der kausalen Zusammenhänge. In unserem Fall: die Analyse der unterschiedlichen Zwecksetzung und Problemlösungsversuche und die damit einhergehenden Folgeprobleme im Rahmen von Schulreformmaßnahmen, wie die Analyse der jeweiligen strukturellen Dependenzen und der Wirkungen getroffener Maßnahmen unter ihren jeweiligen Zielsetzungen. Freilich sind die am Zweck-Mittel-Schema orientierte Funktionsanalyse und die am Ursache-Wirkungs-Schema orientierte Kausalanalyse in der Modellkonstruktion und der Modellanwendung deutlich auseinander zu halten.

8. Die besondere Schwierigkeit im Rahmen der Kausalanalyse besteht darin, daß empirische Untersuchungen der kausalen Zusammenhänge in den Bereichen der gesellschaftlichen Anbindungen des Bildungswesens nicht existieren. In den Bereichen der Konstitution und der Rückwirkungen des Bildungswesens ist die Sachlage dabei unterschiedlich. Soweit Schulversuche geplant und implementiert wurden, kann sich eine kausalanalytische Untersuchung dieses Bereiches auf reale, abgelaufene und ständig neu ablaufende Prozesse beziehen; sie wurden bisher lediglich noch nicht angestellt. Zu berücksichtigen hätte eine solche Untersuchung den "realen Kern" des "teleologischen Irrtums". Im faktischen Prozeß der Planung verwischen sich Konstitution und Rückwirkung insofern als die Ziele und Maßnahmen auf ihre v e r m u t e t e n Wirkungen hin aufgestellt und implementiert werden. Der "teleologischen Irrtum" besteht darin die intendierten Wirkungen ohne nähere Untersuchung den faktischen Wirkungen gleichzusetzen. Der Bereich der faktischen Wirkungen des Bildungswesens auf die gesellschaftlichen Teilbereiche kann erst dann in vollem Umfang untersucht werden, wenn sich die Reform im gesamtgesellschaftlichen Maßstab durchgesetzt hat. Aber auch die Untersuchung der Wirkungen im Bereich der Konstitution greifen über die Möglichkeiten und Grenzen dieser Arbeit weit hinaus. Aussagen über Wirkungen in beiden Bereichen der gesellschaftlichen Anbindung des Bildungswesens und seiner Reform, verstehen sich deshalb als theoretische Hypothesen, die

einer empirischen Verifizierung bzw. Falsifizierung erst noch bedürfen. Die Aussagen über die Konstitution erhalten deshalb den Stellenwert eines Analyse- und Interpretationsrahmens, die theoretische Bestimmungsgründe angibt für Handlungsbedingungen -abläufe und -ergebnisse im Bildungswesen, deren Zustandekommen und Ablauf uns im Rahmen dieser Arbeit zentral interessieren. Für den Bereich der Rückwirkungen der im Bildungswesen produzierten Effekte sind in der Regel nur prognostische Hypothesen möglich, deren Validität schwer auch nur theoretisch abzusichern ist. Das Evaluationsmodell, im engeren Sinn für den Bereich der innerschulischen Vorgänge, hingegen macht es sich u. a. zur Aufgabe kausale Beziehungen zwischen Kontexten und Maßnahmen einerseits und den dadurch erzielten Effekten andererseits theoretisch und empirisch nachzugehen. Weil eine vollständige Kontrolle und Manipulation aller kausalrelevanten Variablen bei Feldexperimenten mit Kontrollgruppen im pädagogischen Bereich nicht erreicht werden kann und sich in diesem Zusammenhang Laborexperimente verbieten, können wir auch hier im strikten Sinne Kausalzusammenhänge nicht erfassen (1). Über die Feststellung von Korrelationen hinaus, können jedoch mehr oder weniger gesicherte und generalisierbare Hypothesen über Wirkungen aufgestellt werden. Wenn wir im Weiteren über Wirkungsanalyse, Wirkungszusammenhänge etc. sprechen, so ist die immer in diesem Sinn gemeint und nicht im Sinn von strikter Kausalität.

---

1) Vgl. Prell, S., Schiefele, H.: Schulversuche/ Wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen. in: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, 1976.

1.2.2. Theoretische Grundlagen des Analyserahmens - relative Autonomie der Bildungspolitik und relative Autonomie des Bildungswesens.

Um das Verhältnis der gesellschaftlichen Teilbereiche Wirtschaft und Sozialstruktur, Bildungspolitik, Pädagogik, Bildungswesen theoretisch zu klären, ist es notwendig, kurz auf die relevanten Konstitutionsmerkmale hochindustrieller, privatwirtschaftlich verfaßter Gesellschaften wie die BRD es ist, einzugehen. Es mag hier genügen von zwei Momenten auszugehen: Privatwirtschaftlich verfaßte Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, daß sich das im Produktionsprozess vorgeschossene Kapital verwerten muß und daß die einzelnen Wirtschaftssubjekte auf dem Markt in eine Konkurrenzbeziehung treten.
Verwertungszwang meint, daß sich die Produktion von Waren vornehmlich danach richtet, das vom einzelnen Unternehmer vorgestreckte Kapital zu vermehren. Die Produktion von Gütern für den Gebrauch ist Mittel für diesen Zweck. Trotz zunehmender Konzentration und Zentralisierung findet der Absatz der Waren über den Preismechanismus von Angebot und Nachfrage auf dem Markt statt, der Ausdruck der Konkurrenz der Einzelunternehmer ist. Um konkurrenzfähig zu bleiben, leitet sich von da der Zwang ab zur Rationalisierung und Effektivierung der Produktion und damit zur Akkumulation von Kapital. Dieser Wachstumsimperativ wird in der gesamten Volkswirtschaftslehre als Voraussetzung eines krisenfreien Verlaufs der Wirtschaft anerkannt (1).
Verwertungszwang und Konkurrenz müssen in ihrem Bestand und ihrer Geltung durch eine übergeordnete gesamtgesellschaftliche Institution gesichert werden. Der Staat erfüllt diese Funktion, indem er die allgemeinen Vor- und Nebenbedingungen der Produktion schafft, die notwendig sind, aber nicht rentabel von privaten Unternehmen geschaffen werden können (z.B. weite Bereiche der

---

1) Denison, E.F.: Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth, in: OECD: The Residual Factor and Economic Growth, Paris, 1964

Infrastruktur, zu der auch Bildung und Ausbildung gehören), und indem er allgemeine Rechtsverhältnisse setzt und sichert, die den Verkehr der einzelnen Unternehmungen und der Individuuen durch Sanktionsandrohung regelt.

Wichtig für unseren Zusammenhang ist die "Zwitterstellung des Infrastrukturbereiches" (1). Die staatliche Aktivität in diesem Bereich erfolgt ihrer Form nach nicht unter dem Zwang der Verwertung von Kapital. Es werden Gebrauchswerte erzeugt, die aber funktional auf den Verwertungsprozeß bezogen sind, d.h. die dort erzeugten Gebrauchswerte müssen im Verwertungsprozeß des Einzelkapitals tatsächlich auch verwertbar sein.

Es läßt sich aus dem hier skizzierten Sachverhalt die Notwendigkeit der Planung von Bildung und Ausbildung als eines Teils der Infrastrukturbereiches ableiten. H. Riese faßt zusammen:

"Da das Bildungswesen zumindest in der BRD bis auf die Berufsbildung fast ausschließlich zum öffentlichen Sektor gehört, und somit nicht marktwirtschaftlichen Gesetzen unterliegt, besteht keine automatische Tendenz zu einem Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen. Notwendige Reformen müssen vom Staat geplant werden ..." (2)

Zwei eng miteinander verknüpfte Argumente beinhaltet diese Aussage: Zum ersten bedarf es einer inhaltlichen Zielvorstellung und eines geplanten Regelmechanismuses, weil er sich nicht wie in der 'privaten' Wirtschaft aus dem Primat der Verwertung ergibt. Zum zweiten mag zwar der Angebots- und Nachfragemechanismus auf dem Arbeitsmarkt selbst funktionieren wie auf dem allgemeinen Markt der Waren; die beschleunigte technisch-wissenschaftliche Veränderung der Produktion und der von veränderten Arbeitsplatzstrukturen geforderten veränderten Fähigkeiten und Fertigkeiten und die lange Ausbildungsdauer machen eine Regulatorfunktion des Staates mittels Planung in diesem Bereich notwendig. Um also Diskrepanzen und Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt zu vermeiden, muß der Staat quantitativ und qualitativ

---

1) Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates,.. aaO., S. 53

2) Riese, H.: Der Bedarf der Wirtschaft an Hochschulabsolventin Hüfner/Naumann (Hrsg.): Bildungsplanung, Stuttgart, 197 S. 133.

vorausschauend Bildung planen.
Neben der funktionalen Bezogenheit des Erziehungssystems auf das Beschäftigungssystem ist die Knappheit der finanziellen Mittel des Staates für Bildung eine weitere Ursache für den Bedarf an Planung von Bildung. Bei der Aufgabe des Staates, die Rahmenbedingungen der Produktion und ein angemessenes Wirtschaftswachstum zu sichern und zu stabilisieren, sieht sich der Staat mit einem begrenzten Fond an finanziellen Mitteln ausgestattet. Eine diese Ressourcen übersteigende Vielfalt von äquivalenten Möglichkeiten zur Lösung dieser Aufgaben steht dem gegenüber. Angesichts dieser konkurrierenden Zwecke, muß das Bildungswesen Gegenstand politischer Überlegungen werden, um die vorhandenen Mittel optimal auf die verschiedenen Bereiche zu verteilen. Der Zwang zur Abwägung bei der Verteilung der Mittel bedeutet aber, daß das Bildungssystem auf diese Aufgaben hin strukturiert, d.h. geplant werden muß.

Das wirtschaftliche Wachstum in privatwirtschaftlichen Gesellschaften vollzieht sich bzw. ergibt sich nach der Logik der Verwertung qua Konkurrenz. Mit fortschreitendem Wachstum geht einher die inter- und intrasektoriale Veränderung der Berufs- und Beschäftigungsstruktur, die einen ständig wechselnden Qualifikationsbedarf erzeugen. Dieser quantitativ und qualitativ sich verändernde Qualifikationsbedarf ist eine Zielgröße der Bildungsplanung. Sie wird dadurch zur 'Anpassungsplanung' (1). Allerdings vollziehen sich die mit dem Wachstum verbundenen, für das Erziehungssystem relevanten Veränderungen, außerhalb staatlicher Kontrolle und durch die Konkurrenz, so daß sie selbst nicht längerfristig prognostizierbar sind. Da sowohl der zukünftige Bedarf hinsichtlich der quantitativen Verteilung der Qualifikation nicht festgestellt, als auch die qualitative Verteilung der Qualifikationsanforderungen nur sehr unvollkommen durch die Angaben von spezifische Arbeitsrollen übergreifenden Qualifikationen umrissen werden können, ist eine strikte Orientierung der Planung am zukünftigen Bedarf und damit eine an inhaltlichen Sollwerten orientierte Anpassungsplanicht möglich.

---

1) Briese, Büchner, Hage: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik, Frankfurt, 1973.

Anpassungsplanung heißt deshalb nur, daß der Staat das Bildungswesen den gesellschaftlichen Veränderungen kurzfristig anpassen muß, auf diese Veränderungen selbst aber keinen bestimmten Einfluß ausüben kann. Die Bildungsplanung ist somit reaktive Planung. Die Anforderungen des Wirtschaftssystems sind deshalb keine hinreichende Bedingung für die Planung des Bildungswesens.

Diese"tendenzielle Unterdetermination" (1) der Bildungsplanung in privatwirtschaftlich verfaßten Gesellschaften hat drei wichtige Folgen:
Erstens begründet sich daraus die relative Autonomie des Staates hinsichtlich der Planung des Bildungssystems. Zweitens ergibt sich daraus die bloß ergänzende ökonomische Funktion des Staates als "funktionaler 'Lückenbüßer'" (2). Planung wird zur Vermeidungsplanung von künftigen Krisensituationen. Drittens zeigt sich, daß aus den gleichen Gründen - Verwertungszwang und Konkurrenz der einzelnen Unternehmungen - aus dem sich der Planungsbedarf ableitet, sich Restriktionen für eine Planung ergeben, die 'systemischen' Ursprungs sind (3).
Relative Autonomie der Politik hat keine entsprechende Handlungsfreiheit zur Folge, denn "trotz der 'Unterdeterminiertheit' der Instruktionen, die die Bildungspolitik von 'außen' erhält, sind die organisatiorischen, informationellen, fiskalischen und Konsensus-Ressourcen des politischen Handelns allmal beschränkt" (4). Oder anders gesagt: "Was zum Gegenstand von Planung werden kann und mit welchen Verfahren, in welchem Zeithorizont, mit welchen gesetzlichen Mitteln, mit welcher Finanzmasse, in welcher administrativen Ordnungshierarchie und Kompetenzverteilung es bearbeitet werden kann - d.h. wie Planung operiert - das unterliegt Vorentscheidungen, die jeweils

---

1) Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik... aaO., S. 226

2) Ronge, V., Schmieg, G.: Restriktionen der politischen Planung, FFM, 19[illegible] S. 20

3) ebd. S. 29

4) Offe, C.: Bildungssystem... aaO. S. 239

als Datenkranz akzeptiert und der Disposition entzogen sind" (1). Dieser Umstand erlaubt, eine Analyse staatlicher Bildungsplanung und Reformaktivitäten anzulegen als eine Analyse der Ressourcen dieser Planung, denn es ist die Knappheit dieser Ressourcen, die das politische Handeln im Bildungsbereich strukturieren. Bisher haben wir von relativer Autonomie staatlichen Handelns gesprochen in bezug auf andere gesellschaftliche Teilbereiche. Es kann jedoch auch von einer relativen Autonomie des Bildungswesens gesprochen werden.

"Relative Autonomie des Bildungswesens beinhaltet: daß die Entwicklung des Bildungswesens nicht nur von der Stärke und Dringlichkeit der äußeren Forderungen abhängt, sondern auch von der Kohärenz seiner eigenen Strukturen, d.h. ebenso von der Widerstandskraft, die es aufzubringen vermag, wie von seinem Vermögen, Zufälle und Einflüsse entsprechend einer Logik aufzugreifen und umzuinterpretieren, deren allgemeine Prinzipien gegeben sind, sobald die Funktion der Bildungsvermittlung durch eine besondere Institution übernommen wird" (2).

Die relative Autonomie des Bildungswesens bezieht sich dabei sowohl auf die pädagogischen Konzepte, in die Politik die Restriktionen ihres Handelns umsetzt und die dem Bildungswesen zugrunde gelegt werden, wie auf die faktischen Strukturen des Bildungswesens als Widerständigkeit gegen Veränderungen von außen.

Die relative Autonomie des Bildungswesens besteht für den Bereich der Rückwirkungen des Bildungswesens auf die Gesellschaft darin, daß es in der Realisierung seiner Eigenfunktion, d.h. seinem Funktionieren ausschließlich nach pädagogischen Kriterien und der damit verbundenen Dethematisierung der externen Funktionen, diese gerade realisiert. Das Bildungswesen trägt "paradoxerweise dann am wirkungsvollsten zur Reproduktion der Sozialordnung bei, wenn es jede andere Forderung als die seiner eigenen Reproduktion ignoriert" (3).

---

1) Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, aaO., S. 137 f.

2) Bourdieu/Passeron: Die Illusion... aaO. S. 174

3) ebd., S. 214

In Zeiten, in denen durch die Realisierung der Eigenfunktion die externen Funktionen vollständig erfüllt werden, kann deshalb die Illusion einer vollständigen Autonomie des Bildungswesens auftreten. In Zeiten aber der Verschiebung äußerer Faktoren, etwa quantitativ und qualitativ veränderte Anforderungen der Wirtschaft oder die politische Problematisierung der sozialen Selektivität der Schule, wird die Relativität seiner Autonomie sichtbar in der Suche nach neuen pädagogischen Konzepten. Die relative Autonomie des Bildungswesens hat unterschiedliche Ursachen, u.a. die, daß die Lehrer als Träger des Unterrichtsprozesses, selbst eines der perfektesten Produkte des Bildungswesens sind, daß es aufgrund der langen Durchlaufzeiten lange dauert über veränderte Schüler zu veränderten Lehrern zu kommen und daß das Bildungswesen mit dem Recht und der Notwendigkeit auf Selbstperpetuierung eigene Normen durchsetzen muß (1).
Für die pädagogischen Konzepte und die pädagogische Arbeit folgt aus der funktionalen Duplizität - der Erfüllung der externen Anforderungen durch die Verfolgung der pädagogischen Eigenfunktion daß deren gesellschaftliche Nachachtung Vorbedingung ist für ihre weitere gesellschaftliche Wirksamkeit (2).
Für das reibungslose Zusammenspiel von Pädagogik und der Erfüllung der externen Funktionen unterstellen Bourdieu und Passeron daß es eine gesellschaftlich für legitim gehaltene Pädagogik gibt. Mag dies für die faktischen pädagogischen Grundlagen der Schule in Phasen bildungspolitischen Stillstandes zutreffen, so stimmt dies sicher auch für diese Zeiten nicht auf der Ebene wissenschaftlicher Diskussion um theoretische Konzepte und Ergebnisse der Pädagogik. Vor allem in Phasen des pädagogischen Umbruchs, wenn der wissenschaftliche Diskurs in eine breite Öffentlichkeit eindringt und sich Pädagogik nicht mehr als "monolithisches" Theoriensystem darstellen läßt, geht zumindest bei einem Teil der Sozietät die Legitimität eines Konzeptes in der pädagogischen Kontroverse verloren. Diese Brüchigkeit der Legi-

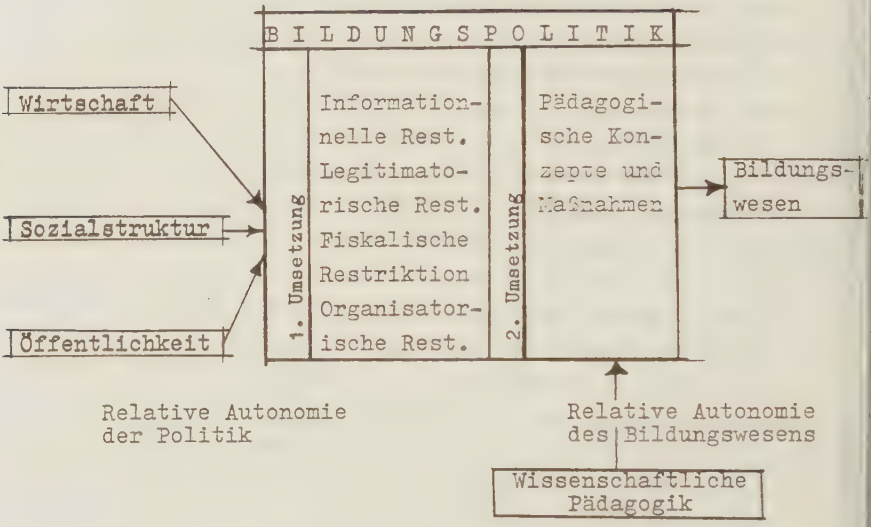
1)Vgl. dazu Bourdieu/Passeron: Die Illusion ...aaO. S. 212
2)Vgl. ebd. S. 223 f.

timität pädagogischer Konzepte und die Angewiesenheit der Bildungspolitik auf die Pädagogik im legitimatorischen Zusammenhang, weist nicht nur auf den bildungspolitischen Stellenwert der Pädagogik hin, sondern macht es auch notwendig, die pädagogischen Grundlagen von bildungspolitischen Reformvorhaben mit in die Betrachtung einzubeziehen.
Nach diesen Ausführungen zur relativen Autonomie der Bildungspolitik und des Bildungswesens kann der Konstitutionsprozeß des Bildungswesens und darin implementierter Reformmaßnahmen differenzierter dargestellt werden (1). Die Darstellung ist dabei nicht so zu verstehen, daß sie bezüglich der einzelnen Inhalte im Bewußtsein der Beteiligten entsprechend widergespiegelt werden; sie bezeichnet vielmehr einen kategorialen Prozeß. Die Anforderungen verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche, wie Wirtschaft, Sozialstruktur usw. transformieren sich in einer ersten Umsetzung der Politik, als der gesellschaftlich verantwortlichen Instanz für das Bildungswesen, in die Restriktionen und Bedingungen des eigenen Handelns: die informelle, die legitimatorische, die fiskalische und die organisatorische Restriktion. Diese vier Restriktionen machten die relative Autonomie der Politik aus. In einem zweiten Umsetzungsprozeß übersetzt Bildungspolitik diese Restriktionen, unter Zuhilfenahme wissenschaftlich generierter pädagogischer Konzepte, in ein pädagogisches Konzept und pädagogische Maßnahmen, die dem Bildungswesen zugrunde gelegt bzw. in ihm implementiert werden. Diese zweite Umsetzung und die Widerständigkeit der konzeptionellen und dinglichen Strukturen des Bildungswesens gegen seine Veränderung, macht die relative Autonomie des Bildungswesens aus.
Graphisch läßt sich dies folgendermaßen darstellen:

---

1) Für den Bereich der Rückwirkungen bringen diese beiden Momente lediglich eine immanente Differenzierung im Bereich der Bildungspolitik (Vgl. Graphik 1).

Graphik 2:
Bildungspolitische Konstitution von pädagogischer Reform



Die Analyse der gesellschaftlichen Anforderungen, ihre erste Umsetzung in die Restriktionen bildungspolitischen Handelns und deren Explikation, kann allgemein für privatwirtschaftlich verfaßte Gesellschaften mit demokratischem Selbstverständnis angegangen werden. Sie wird im nächsten Abschnitt geleistet. Die zweite Umsetzung hingegen ist für die Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer weitgehend spezifisch, so daß ihre inhaltliche Füllung nur im Rahmen der Analyse einer bestimmten pädagogischen Reform möglich ist. Allgemein können nur politische Bedingungen an pädagogischer Wissenschaft angegeben werden.

1.3. Der Analyserahmen einer sozialwissenschaftlichen Evaluation

1.3.1. Informationelle Restriktion

Die informationelle Restriktion wird zur Handlungsbedingung von Bildungspolitik durch die spezifischen Kommunikationsbeziehungen zwischen dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem, für die das Bildungswesen zu qualifizieren hat, und der Bildungspolitik einerseits und der pädagogischen Wissenschaft und der Politik andererseits.
Zum Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Wirtschaft:
Eine strikt am zukünftigen wirtschaftlichen Bedarf orientierte Planung des Bildungswesens würde voraussetzen - aufgrund der langen Durchlaufzeiten im Bildungswesen und der langen Beschäftigungsdauer - eine langfristige Prognose der Berufsrollenstruktur im Beschäftigungssystem und der von ihr geforderten inhaltlichen Qualifikationen der zukünftigen Beschäftigten und der quantitativen Relationen dieser Qualifikationen zueinander im gesellschaftlichen Maßstab.
Drei Informationsquellen stehen der Politik dafür zur Verfügung: die öffentliche Statistik, die Interessensartikulation der Verbände und die Wissenschaft.
Öffentliche Statistiken und artikulierte Verbandsinteressen können jedoch nur in geringem Maß als Planungsinformation dienlich sein, geht man von einem Informationsbegriff aus, "der theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Aussagen über gesellschaftliche Zusammenhänge meint und damit im Gegensatz zu bloßen Daten steht" (1). Statistiken liefern quantitative Feststellungen und Korrelationen über Sachverhalte der Vergangenheit und der Gegenwart, aber keine qualitativen Informationen über kausale Zusammenhänge von Faktoren und wie diese beeinflußt werden können. Prognosen können deshalb allenfalls über Trendextrapolationen erstellt werden, deren Validität jedoch in Zweifel zu ziehen ist, zwischenzeitliche Verschiebungen

---

1) Ronge/Schmieg: Restriktionen...aaO., S. 57

in der Beschäftigungsstruktur, die sich durch ständig wandelnde Verwertungsbedingungen ergeben, nicht begrifflich gefaßt und nicht vorhersehbar sind. Die Interessen der Verbände stellen zwar qualitative Informationen dar, die unter politischen Gesichtspunkten auch bis zu einem gewissen Maß berücksichtigt werden müssen, taugen aber als Einzelinteressen kaum als Planungshilfe für den Staat, der sich auf das Gesamtsystem in seinem planerischen Handeln zu beziehen hat; außerdem können sie in den wenigsten Fällen als 'theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Aussage' über Realität und ihre Zukunft betrachtet werden. Beide Informationsquellen werden demnach mit zunehmendem Bedarf an qualitativem Entscheidungswissen immer unergiebiger für staatliche Planungsprozesse (1). Ronge/Schmieg zeigen an den Wachstumstheorien und der Bildungsökonomie, die sich als wissenschaftliche Informationsgrundlage für die Zusammenkünfte von Wirtschaft und Bildungswesen verstehen, daß deren wissenschaftliche Basis, ihre disziplinäre Struktur, ihre Methoden und ihre Realitätsannahmen nicht hinlänglich sind, um Politik richtiger zu informieren. Dies betrifft die allgemeine Relevanz der Bildung für das wirtschaftliche Wachstum, die Entwicklung der Qualifikationsinhalte und die Entwicklung der Qualifikationsrelationen. Es sei an dieser Stelle erlaubt, lediglich auf die "strukturellen Perzeptionsschranken" (2) und Informationsschranken der Wissenschaft hinzuweisen und auf die differenzierte Darstellung und Begründung dieser Wissenschaftskritik zu verzichten (3). Nun scheint uns diese Nicht-Prognostizierbarkeit der Berufsrollenstruktur nicht lediglich ein prinzipiell behebbares Unvermögen von Wissenschaft sondern eine systemische Dunkelstelle privatwirtschaftlich verfaßter Gesellschaften zu sein. Die marktwirtschaftliche Konkurrenz schränkt den voraussehbaren Zeithorizont der technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung ein und ver-

---

1) Ronge/Schmieg: Restriktionen...aaO., S. 57

2) Rödel, U., Neuendorf, H.: Untersuchung der Funktion staatlicher Wissenschafts- und Technologiepolitik in spätkapitalistischen Systemen am Beispiel der Bundesrepublik, Manuskr. Starnberg, 1972, S. 46; zit.n. Ronge/Schmieg: Restriktionen ... S. 63

3) ebd. S. 65 ff

hindert gleichzeitig den Zugriff der zentralen Planungsinstanz auf notwengige Grundlageninformationen für die öffentliche Planung. Neben diesem strukturellen, empirischen Prognosedefizit der Sollwerte der Planung läßt sich ein 'logisches Prognosedefizit' ausmachen, insofern die Produktion von bestimmten Qualifikationen in den Grenzen einer allgemeinen Entwicklung der Qualifikationsnachfrage ihre eigene Nachfrage mitproduziert.

"Um als 'Anpassungsplanung' erfolgreich zu sein, hätte sie sich an Daten zu orientieren, die ihr nicht nur mangels empirisch-prognostischen Wissens unbekannt sind, sondern die sie selbst erst erzeugt und zwar nach Regeln erzeugt, die sie selbst nicht antizipieren kann" (1).

Es scheitern langfristig angelegte Prognoseversuche, weil mit gesteigertem Bildungsangebot sowohl die wirtschaftliche Nachfrage, wie die individuelle Nachfrage nach Bildung, die Politik unter legitimatorischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen hat, in unbekannter Weise steigt. Ist man sich darüber einig, daß die Entwicklung der Berufsrollenstruktur und ihre Qualifikationsanforderungen nicht langfristig prognostizierbar sind und ist man sich uneinig darüber, ob im Zuge weiterer Mechanisierung und Automatisierung im Wirtschafts- und Verwaltungssystem das Qualifikationsniveau allgemein steigt (2) oder fällt (3) oder ob eine Polarisierung der einzelnen Niveaus stattfindet (4), so lassen sich aufgrund neuerer empirischer Untersuchungen mit Vorbehalten Trends angeben, wie sich die berufsrollenübergreifenden, arbeitsplatzunspezifischen Elemente der geforder-

---

1) Offe, C.: Bildungssystem ...aaO., S. 230 (Hervorhebungen im Original)

2) Vgl. Blauner,R.: Alienation and Freedom, Chikago 1964; Touraine, A.: L'évolution du travail aux usines Renault, Paris, 1955; ders.: Chancen des technischen Fortschritts, in Friedrichs, G. (Hrsg.): Automation, Risiko und Chance, Bd.2, Frankfurt, 1965; Mallet, S.: La Nouvelle Classe Ouvrière, Paris, 1963

3) Vgl. Bright, J.R.: Lohnfindung an modernen Arbeitsplätzen in den USA, in: Friedrichs, G. (Hrsg.): Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA, Frankfurt 196

4) Kern, H., Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt, 1970. Baethge, M., Gerstenberger, F., Kern,H Schumann, M., Stein, H.W., Wienemann, E.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System beruflicher Bildung, Hannover, 1975².

ten Qualifikation entwickeln werden. Mit Vorbehalten, weil die Entwicklungstrends letztlich auch durch Extrapolationen vergangener Entwicklungen zustande kommen und weil die meisten empirischen Untersuchungen sich fast ausschließlich auf die Arbeitsplätze im industriellen Produktionssektor beziehen und deshalb nicht für das gesamte Beschäftigungssystem repräsentativ sind. Dahrendorf stellte bereits frühzeitig eine zunehmende Bedeutung dieser "extrafunktionalen" Qualifikationen im Wirtschaftssystem fest (1), die später unter dem Begriff "prozeßunabhängige" Qualifikationen von Kern/Schumann bestätigt wurden (2).
Die Differenzierung der Arbeitsplatzstrukturen ist begleitet von einer komplementären Entwicklung der Verallgemeinerung der extrafunktionalen Anforderungsinhalte. Nicht rein technologisch technische Gründe führen zu dieser Differenzierung; Gesichtspunkte wie Produktivitätssteigerungen, bessere Kontroll- und Anleitungsmöglichkeiten, niedrigere Lohnkosten sind gesellschaftsspezifische Determinanten der Entwicklung zur Differenzierung und gleichzeitigen Vereinfachung der Arbeit. Sie bringen die gesteigerte Austauschbarkeit von einzelnen Arbeitskräften mit sich (3). Diese These der Entberuflichung industrieller Arbeit besteht"vor allem in der Zerschlagung traditioneller Berufsqualifikationen, ohne daß an ihre Stelle neue, spezifisch industrielle Qualifikationen treten könnten" (4).
Zu diesen den einzelnen Arbeitsplatz übergreifenden Qualifikationen gehört zuallererst ein gewisses Ausmaß an Grundkenntnissen und -fertigkeiten, die den einzelnen erst befähigen, mit den anderen Gesellschaftsmitgliedern in Verkehr zu treten; der

---

1) Dahrendorf, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: KZfSf, Jg.8, 1956, S. 540 ff.

2) Kern/ Schumann: Industriearbeit...aaO., S.

3) Bamme, A., Holling, E., Peters, W., Schütze, M.: Qualifikation - Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Arbeit des Lehrers. in: Päd. Extra, Heft 2, 1976, S. 23

4) Lutz, B.: Produktionsprozeß und Berufsqualifikation. in: Adorno, T.W. (Hrsg.): Spätkaitalismus oder Industriegesellschaft ? Stuttgart, 1969, S. 247

heute unabdingbare Grundstock an kulturellen Errungenschaften für ein Zusammenleben und -arbeiten (Lesen, Schreiben, einfache Rechnungsarten, naturwissenschaftliche Grundkenntnisse etc.). Sie sind Aufgabe der Elementarbildung.

1. Die zunehmende Verfeinerung der Arbeitsmittel und die zunehmende Ablösung des Menschen aus dem unmittelbaren Produktionsprozeß der Werkstoffbearbeitung bringt eine zunehmende Entlastung von körperlicher Schwerarbeit und manueller Geschicklichkeit mit sich. Dafür steigen aber durch die im gesamten Beschäftigungssystem zunehmende Verschärfung der Arbeitsrhythmen die pschychischen Belastungen (1). Psychische Belastbarkeit als sehr komplexe Disposition hat bereits die Schule beim einzelnen auszubilden, denn sie kann nicht kurzfristig am Arbeitsplatz selbst hergestellt werden.

2. Die allerorsts konstatierten beschleunigten intra- (horizontalen und vertikalen) und intersektoralen Veränderungen der Beschäftigungsstruktur machen Flexibilität, d.h. die Fähigkeit, sich schnell anderen Arbeitsgegebenheiten anpassen zu können (2) und Mobilität, d.h. die Bereitschaft und Fähigkeit, den Beruf, den Betrieb oder evtl. den Ort ohne große zusätzliche Belastungen wechseln zu können, zu Grundbedingungen von Arbeit. Dies gilt für alle Bereiche des Beschäftigungssystems. Heinrich hat u.a. darauf aufmerksam gemacht, daß diese Qualifikationen einer länger angelegten Internalisierung bedürfen, um als 'selbstverständliche' Bestandteile in die Persönlichkeit der Individuen einzugehen und demnach als Problem der allgemeinbildenden Schulen gesehen werden muß (3).

3. Bei qualifizierten und hochqualifizierten Tätigkeiten ist ein zunehmender Bedarf an polyvalenten Qualifikationen zu verzeichnen (4).

---

1) Vgl. dazu: Kern/Schumann: Industriearbeit...aaO., S. 27 und Osterland, Deppe, Gerlach, Mergner, Pelte, Schlösser: Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD, Frankfurt, 1973, S. 74

2) Vgl. Kern/Schumann: Industriearbeit...aaO., S. 68

3) Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. 'Leistungsdifferenzierung' und 'soziale Integration' in der Gesamtschule. Frankfurt 1973, S. 109 f.

4) Lutz, B.: Prognosen der Berufsstruktur...aaO.
Hartung, Nuthmann, Winterhager: Politologen...aaO.

Polyvalenz meint hierbei die Qualifikationen hoher allgemeiner technischer Kenntnisse und abstrakter analytischer Fähigkeiten, die zur Lösung unvorhersehbarer und neuartiger Probleme notwendig sind. Auf Polyvalenz zielt auch Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen (1). Polyvalente Qualifikation bedeutet für die Schule eine Betonung der formalen Lernprozesse, die nicht auf spezielle Inhalte gerichtet ist, Aneignung von Verfahren und Techniken des Lernens und Problemlösens, die spezifischen Inhalten gegenüber relativ gleichgültig bleiben.
4. Für unqualifizierte Tätigkeiten und Tätigkeiten mit geringer Anlernzeit bestehen die Qualifikationsanforderungen vor allem auch darin, die Entleerung des Arbeitsprozesses und die durch die Reduktion auf wenige Handgriffe entstehende Monotonie zu ertragen und sozial gering geschätzte Arbeiten zu verrichten. Lutz betont, daß diese Anpassungsmechanismen zum einen einer langen sozialisatorischen Vorbereitung bedürfen und zum anderen weit mehr Dimensionen und Elemente umfaßt als das "vom bestehenden Ausbildungssystem formal Vermittelte und durch Prüfungen Nachgewiesene" (2). Bamme u.a. haben darauf hingewiesen, daß diese Fähigkeit, jede Arbeit zu verrichten und die Monotonie hochrationalisierter Arbeitsvorgänge auszuhalten, nicht ohne Voraussetzung ist. Diese Disposition zur Gleichgültigkeit muß aufgefangen und überbrückt werden durch sekundäre Leistungsmotivierungen wie Lohnhöhe, Aufstiegsaussichten und Identifikationsebenen normativer Art. Sie sehen eine Strukturanalogie zu schulischen Lernprozessen insofern, als auch dort für einen Großteil der Schüler Inhalte des Lernens nur zum Vehikel werden, bessere Zensuren zu erreichen (3).
Offe leitet die Veränderung der Qualifikationsanforderungen aus der allgemeinen Veränderung der Organisationsstruktur des Arbeitsprozesses ab (4). Er stellt fest, daß in der modernen

---

1) Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen...aaO.

2) Lutz, B.: Produktionsprozeß und Berufsqualifikation...aaO., S. 24

3) Bamme u.a.: Qualifikation - Sozialisation...aaO., S. 24

4) Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt, 1970, S, 21 ff.

Arbeitsorganisation neben die"'skalare' Rangordnung von Positionen"(bei der die Kenntnisse und Fertigkeiten der untergeordneten Position vollständig in der übergeordneten, anweisungsbefugten Position aufgehoben ist, diese aber einen weiteren Bereich umfaßt - als Bsp. wird das klassische Verhältnis von Lehrling, Geselle und Meister genannt)"selbstständig das neue Organisationsprinzip der 'funktionalen Differenzierung' (tritt)" (bei dem die Fähigkeiten und Fertigkeiten inhaltlich nicht aufgehoben sind in der übergeordneten Position, sondern eigenständige, andere Inhalte haben - als Bsp. nennt Offe das Verhältnis von Vertreter, Absatzplaner und Verkaufschef) (1).
Der wichtige und für die Ausbildung relevante Unterschied muß darin gesehen werden, daß bei einer nicht mehr kumulativen Verteilung der sachlichen Arbeitskompetenzen nur mehr das Ergebnis von Arbeitsprozessen kontrolliert werden kann, nicht der Arbeitsablauf selbst. Dies aber hat zur Folge, daß innere Kontrollmechanismen beim einzelnen dadurch installiert werden müssen, daß er die Arbeitsnormen und -tugenden internalisieren muß. Schule hat dies im wesentlichen zu leisten. Je nach Distanz zum Arbeitsprozeß können drei Klassen normativer Orientierungen unterschieden werden.
5. Regulative Normen, die das Kooperationsgefüge und den Arbeitsprozeß fördern, aber nicht auf einen konkreten Arbeitsplatz beschränkt sind, sondern allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Als Beispiele für diese sozial-normativen Qualifikationselemente können Arbeitstugenden genannt werden, wie Sparsamkeit und Vorsicht beim Umgang mit Werkstoffen und Arbeitsmaterial, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit bei der Arbeitsdurchführung. In diesen Bereich gehören auch die von Otten analysierten Grundqualifikationen des Arbeitsvermögens. Er faßt als 'Kern der Basisqualifikation' die generelle Bereitschaft, "über sich verfügen zu lassen, also Gehorsam, Fleiß, Disziplin usw." (2)

---

1) Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit...aaO, S. 23 ff.

2) Otten, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung, Berlin, 1973, S. 32.

6. Die zweite Klasse sind normative Orientierungen, "deren Befolgung in der Arbeitssituation zwar empirisch vorausgesetzt oder erwartet wird, die aber keinen funktionalen Beitrag zum Arbeitsvollzug leisten" (1). Diese 'normativ-motivationalen Elemente' (2) meinen jene ideologischen Bestandteile, die die organisatorische Autoritätsstruktur am Arbeitsplatz stützen. Beispiel hierfür sind etwa die Übereinstimmung mit einer berufsständigen Kultur, Erfüllung gegebener Standards der Loyalität mit der Organisationsstruktur und Hierarchie der Organisation und Unterordnung unter sie.

7. Hurrelmann gibt noch einen dritten Bereich an, nämlich Einstellungen, die den"allgemein-politischen Bereich betreffen, die für Rahmenbedingungen des Arbeitsprozesses von Bedeutung sein können, etwa Standards der Einstellung zu Ordnungsprinzipien im politischen und ökonomischen Bereich" (3). Er benennt sie 'normativ-politische Elemente'. Die Informationsbeziehungen zwischen Bildungspolitik und Wirtschaft und ihrer Entwicklung stellen sich demnach zusammenfassend so dar: zwar kann Bildungspolitik aus dem Wirtschaftsbereich bzgl. der extrafunktionalen Qualifikationen relativ gesicherte Informationen für die Orientierung der Planung und Reform des Bildungswesens entnehmen, hinlänglich für eine umfassende Planung sind sie jedoch keineswegs. Weil langfristige, feste und eindeutige Zuordnungen von spezifischen, zukünftigen Arbeitsplätzen und heute zu produzierenden Qualifikationen und ihren Relationen zu einander für diese Arbeitsplätze nicht sind, wird Planung als an wirtschaftlichen Soll-Werten orientierte Gestaltungsplanung entlastet. Dennoch bedeutet dies nicht, daß Bildungspolitik frei ihre Ziele wählen und setzten könnte. Vielmehr konstituiert dieses Zieldefizit eigene, es kompensierende Ziele.

Zum Verhältniss von Bildungspolitik und wissenschaftlicher Pädagogik:

---

1) Offe, C.: Leistungsprinzip...aaO. S. 29

2) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck 1975, S. 88. Offe nennt sie 'extrafunktionale Orientierung'. Wir ziehen Hurrelmanns Begriff vor, weil er Verwechselungen mit Dahrendorfs 'extrafunktionalen Qualifikationen" vermei-

3) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem...aaO. S. 88

Bildungsplanung benötigt nicht nur Informationen über die ökonomische Funktion von Bildung, sondern ist auch angewiesen auf Informationen von erziehungswissenschaftlicher Seite. Sowohl bei pädagogischen Ansätzen und Gremien, die konzeptionelle Empfehlungen an die Planung geben, wie auch bei der empirischen Kontrollforschung, die Aussagen über die Wirkungen von Maßnahmen bereitstellen soll, entstehen weitere informationelle Probleme:

1. die strukturelle Diskrepanz zwischen Individualpädagogik und gesellschaftlichen Anforderungen an die Erziehung und
2. herrscht ein 'Wissenslag' auf Seiten der Kontrollforschung über die tatsächlichen Wirkungen erzieherischer Maßnahmen.

zu 1. Liefern die bildungsökonomischen Wissenschaften vornehmlich quantitative Informationen, so sind die Informationen von pädagogischer Seite qualitativer Art und beziehen sich auf schulorganisatorische, unterrichtsorganisatorische und curriculare Reformen. Innovative Reformkonzepte des Bildungswesens werden von der Pädagogik thematisiert "primär unter dem Gedanken der individuellen Förderung" (1). Die Konfliktträchtigkeit von individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Anforderungen wird vom Deutschen Bildungsrat durchaus eingestanden, doch er entscheidet sich, seiner pädagogischen Intention folgend, für den Schüler. Für den Strukturplan wird gefolgert, daß er nicht darauf angelegt sein kann, "einen vollen Ausgleich von persönlichen und gesellschaftlichem Anspruch herbeizuführen. Er zielt darauf ab, den möglichen Konflikt offenzulegen, und ihn durch eine Anpassung des Bildungsangebots an veränderte Verhältnisse in angemessenen Grenzen zu halten" (2).
Er betrachtet die Lösung der aus den verschiedenen Ansprüchen erwachsenden Konflikte als seinen Gegenstand. Zwar geht der Deutsche Bildungsrat prinzipiell von einer Relevanz seiner vorgeschlagenen Maßnahmen für das wirtschaftliche Wachstum aus, ob allerdings die Realisierung seiner Vorschläge im Vergleich zu anderen möglichen Investitionen zur Erhöhung des Wachstums

---

1) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 16

2) ebd. S. 32

bei einer Kosten-Nutzen-Gegenüberstellung zu seinen gunsten au
fällt, hält auch er nicht für beantwortbar. Einziges Argument
für die Bildungsreform bleibt die normative Setzung, daß die
Entwicklung der geistigen Fähigkeiten kulturell, politisch und
ökonomisch den Vorrang haben müßte (1).
Der Staat steht somit zwischen zwei Ebenen und Arten von wis-
senschaftlichen Teilinformationen. Bildungsökonomische und so-
ziologische Theorien liefern relativ ungesicherte und z.T. wi-
dersprüchliche Aussagen über die Relevanz des Bildungssystems,
für das zur Systemerhaltung wichtige wirtschaftliche Wachstum
und über den möglichen Bedarf an zukünftigen Qualifikationen.
Sie können aber nicht angeben, wo und wie zu diesem Zweck in
Erziehungsmaßnahmen investiert werden soll. Die pädagogischen
Reformtheorien entwickeln Ziel- und Maßnahmekataloge, die sich
am Individuum orientieren, deren Wachstums- und Qualifikations-
nachfragerelevanz aber im Dunkeln liegt. Der Staat ist mit der
Aggregierung der Teilinformationen bar wissenschaftlicher Kri-
terien auf sich gestellt.
Zusätzlich ergibt sich auf Seiten der Erziehungswissenschaft
noch folgendes Problem: Umfassende Reformkonzepte wie das des
'Deutschen Bildungsrates' mögen zwar einen relativ hohen Grad
wissenschaftlicher Absicherung besitzen, die Interpretations-
spielräume sind jedoch so groß, daß sich, wählt man als Bei-
spiel die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe, die Protagoni-
sten aller Arten von Orientierungsstufe auf es berufen. Das
Verhältnis von Planung und Wissenschaft kehrt sich dadurch um.
Wissenschaft liefert nicht mehr die gesicherten und verbind-
lichen Grundlagen von Politik und Planung, sondern wird heran-
gezogen zur Legitimation konkreter, wenn auch unterschiedlich
politischer Maßnahmen. Ursprünglich innovative Konzepte verkor
men so im Kontext der Bildungsplanung zur Ideologie.
Zu 2. Darüberhinaus kann Erziehungswissenschaft, sofern sie
empirisch als Kontrollforschung betrieben wird, zumindest bis

---

1) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission
Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 315

lang keine zuverlässigen und widerspruchsfreien Erkenntnisse zu spezielleren Problemstellungen bereitstellen und dadurch eine taugliche Basis für die Planung von Maßnahmen und deren Effekte liefern. Immer noch ist beispielsweise in der für die Schulreform zentralen Frage der Gruppierungsformen nach Schulleistung keine eindeutige Aussage möglich. Haller untersuchte in einer Sekundäranalyse 56 empirische Arbeiten zum Leistungsvorteil von Unterricht in heterogenen und leistungshomogenen Lerngruppen. 10,7% (= 6) brachten signifikante Vorteile für die homogene Gruppierung, 7,1% (=4) das gleiche für die heterogene, 57% erbrachten keine Unterschiede, die restlichen nicht-signifikante Unterschiede (1). Die Befürworter der jeweiligen Differenzierungsform vermögen angesichts dieser Ergebnisse durchaus plausible Erklärungen für diesen Sachverhalt anzubieten, ohne von ihrer Position abzurücken (2). Der zentrale Stellenwert des Arguments über den Leistungsvorteil der homogenen Differenzierung in den Begründungen und Rechtfertigungen des dreigliedrigen Schulsystems verweist angesichts dieser empirischen Ergebnisse wiederum auf die legitimatorisch-ideologische Funktion dieser Aussage. Auch in den empirischen Untersuchungen zur schulformunabhängigen Orientierungsstufe lassen sich derartige Widersprüche finden. Geißler, Krenzer, Rang attestieren der schulformunabhängigen Orientierungsstufe eine allgemeine Anhebung des Leistungsniveaus im Vergleich zum traditionellen Schulsystem, während Wendeler nur wenige signifikante Unterschiede bei den Schülern beider Zuweisungsformen festzustellen vermag, die zu-

---

1) Haller, H.-D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation, in: Die Deutsche Schule, Heft 2, 1970, S. 76

2) Als Vertreter der homogenen Leistungsdifferenzierung vgl. Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1968, S. 193 f.
Als Verfechter einer heterogenen Gruppierung im Unterricht vgl. Hopf, D.: Differenzierung in der Schule, Stuttgart, 1974, S. 24 ff.

dem nicht konsistent in eine Richtung sind (1). Vorerst bleibt die erziehungswissenschaftliche Planungsgrundlage äußerst dünn.

Welche Konsequenzen können aus den dargestellten informationellen Restriktionen für die Planung von Reformmaßnahmen im Bildungswesen gezogen werden? Die Nicht-Prognostzierbarkeit der aus den Berufsrollen sich ergebenden Qualifikationsinhalte und ihre Verteilung auf die einzelnen Beschäftigungsniveaus und -sparten bedeutet, daß sich die Bildungsplanung von Erwägungen über den wirtschaftlichen Bedarf weitgehend freimachen muß und führt sie in eine paradoxe Situation.

"Sie kann der strukturellen Ungewißheit hinsichtlich der Bedarfsgrößen , mit der sie konfrontiert ist, nur dadurch entgehen, daß sie eine 'maximalistische' Strategie verfolgt und planmäßig qualifikatorische 'Eingriffsreserven' erzeugt, durch deren Bereitstellung sie allenfalls hoffen kann, dem Auftauchen von Engpässen auf dem Arbeitsmarkt vorzubeugen. Diese Strategie ist so paradox wie die militärstrategische des Aufbaus von 'overkill' - Kapazitäten: man kann die Gewißheit , einer ungewissen Bedarfslage in der Zukunft genügen zu können, nur dadurch maximieren, daß man darauf verzichtet, dem eigenen Handeln ein Zielmodell zugrunde zu legen, sich also von Nachfrageerwägungen freimacht und sich zumindest für andere Motive, Handlungslegitimationen und Relevanzgesichtspunkte öffnet, die geeignet sind, eine solche maximalistische Strategie zu tragen. Deshalb können Bildungspolitik und Bildungssystem eine bedarfsgerechte Qualifikation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens nur dann (wenngleich keineswegs zuverlässig dann) zustandebringen, wenn sie diese Funktion nicht zu ihrem dominanten Motiv macht" (2).

Die Reformplanung muß sich für kurzfristige Reaktionen und Interventionen offenhalten. Notwendig ist eine "Konzeption einer Offenhaltung methodischer und inhaltlicher Entscheidungen im politischen Planungsprozeß...: Eine Offenhaltung nicht nur für diverse und unter Umständen miteinander konkurrierende sozialtechnologisch verwertbare wissenschaftliche Erkenntnisse, son-

---

1) Geißler, E.E., Krenzer, R.P., Rang, A.: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, Frankfurt 1973[2] und Wendeler, J.: Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese, Weinheim, 1974

2) Offe, C.: Bildungssystem...aaO. S. 232

dern auch eine Offenhaltung im substanziellen Bereich der Planungs- und Reformprogramme" (1).

Der skizzierte 'Kriterienmangel' der Bildungsplanung hat für die von Schule zu vermittelnden kognitiven Fähigkeiten und psychisch-emotionalen Dispositionen entscheidende Konsequenzen. Da die zukünftigen Qualifikationsanforderungen der Berufsrollen und deren quantitative Verteilung nicht valide prognostizierbar ist, sieht sich Schule gezwungen, die Schüler so zu qualifizieren und zu sozialisieren, daß sie später möglichst vielseitig im Berufsleben eingesetzt werden können, die Limitationalität der Arbeitskraft soweit wie möglich reduziert wird. Eine Verbreiterung der Allgemeinbildung im Sinne einer späteren Spezialisierung und die Schaffung einer umfangreichen 'Sockelqualifikation' sind Voraussetzung. Sie muß einhergehen mit der Formalisierung der Lerninhalte, so daß nicht mehr spezifische Gegenstände und Schaverhalte in den Mittelpunkt schulischen Lernens treten, sondern das Erlernen von Methoden und Verfahren. Freilich können auch sie nur an konkreten Inhalten gelernt werden, jedoch das entscheidende dabei ist nicht mehr der Inhalt, sondern die übergreifende und verallgemeinerungsfähige Struktur der Inhalte, die Methoden seiner Aneignung durch den Lernenden und der Transfer dieser Erkenntnisse auf andere Gegenstände. Arten und Methoden des Lernens und Problemlösens werden wichtiger als Faktenwissen.
Aufhebung der Limitationalität der Arbeitskraft bedeutet auch die Bereitschaft zu Flexibilität und erhöhter Mobilität, als subjektives, psychisches Korrelat einer vielseitigen Verwendbarkeit der Arbeitskraft auszubilden. Dies verweist auf die wachsende Bedeutung der sozialisatorischen Seite schulischen Lernens.
Es existiert also in den Konsequenzen staatlicher Verarbeitung der informationellen Restriktion eine gute Übereinstimmung mit den anhand der Entwicklung der Beschäftigungsstrukturen erarbeiteten Qualifikationstendenzen: Polyvalenz, Flexibilität,

---

1) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem...aaO. S. 54

Mobilität, Streßresistenz, allgemeine Arbeitstugenden, normativ-emotionale und allgemein-politische Qualifikationselemente.

Aus dem 'Kriterienmangel' der Bildungsplanung lassen sich auch Folgerungen für die Organisationsstruktur des Bildungswesens und der Lernprozesse ziehen.

"Bildungsplanung soll so konzipiert sein, daß den jeweiligen aktuellen Entwicklungen der Anforderungen an das Erziehungssystem flexibel begegnet werden kann, indem zwar Bildungsmöglichkeiten vielerlei und möglichst alternativer Art vorweg gesichert, aber nur wenige Inhalte und Strukturen auf längere Sicht unkorrigierbar determiniert werden" (1)

Das Bildungswesen soll nämlich

"einmal auch bei genereller Anhebung des Qualifikationsniveaus und bei flexibler gewordenen Einsatzmöglichkeiten der zukünftigen Arbeitskräfte weiterhin Hierarchien von Ausbildungsgängen, Bildungsabschlüssen und Beruf-, Einkommens- und Prestigeerwartungen aufbauen und zum zweiten im selben Akt oder zusätzlich eine teilweise Vorweg-Legitimierung der zu erwartenden differentiellen Berufs-, Einkommens- und Prestigechancen leisten" (2)

Es bedarf also einer schulimmanenten Hierarchie, erstens um in den damit verbundenen, spezifischen Lernsituationen die Schüler in die gesellschaftlichen Hierarchien adäquat hineinzusozialisieren und diese darüber auch zumindest teilweise zu legitimieren und zweitens um legitimierte Zuweisungskriterien am Übergang von Schule und Beruf bereitzustellen. Gleichzeitig darf diese Hierarchisierung nicht starr sein, um der Nicht-Prognostizierbarkeit wirtschaftlicher Qualifikationsanforderungen auf einzelnen Niveaus Rechnung zu tragen und eine flexible Steuerbarkeit der Schülerströme zu gewährleisten. Diese Flexibilität ist auch gefordert, soll das Leistungsprinzip bei den Betroffenen glaubwürdig bleiben, denn die individuelle Leistungszuschreibung erfordert auch die Bereitstellung objektiver Aufstiegschancen. Differenzierung und Flexibilität lassen sich aus diesen Zusammenhängen als Anforderungen an

---

1) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem...aaO. S. 55

2) ebd. S. 98

die Strukturen des Bildungswesens ableiten. Wir werden in diesem Zusammenhang zu verfolgen haben, welche Steuerungsstrategien - "harte" versus "weiche" Steuerung (1) - mit den einzelnen Reformkonzepten von Bildungspolitik eingeschlagen werden.
Flexibilität bedeutet aber auch, daß das Erziehungssystem kurzfristige Zugriffsmöglichkeiten für die Steuerung von Schülerströmen auf bestimmte Abschlußniveaus hin bereitstellen muß. Dies erfordert mit der Verkürzung der Zeiten zwischen der Entscheidung für ein bestimmtes Abschlußniveau und dem tatsächlichen Erreichen dieses Abschlusses durch die Schaffung von Übergangsmöglichkeiten, damit durch Umdirigieren der Schüler ein Auftreten eines vermehrten oder verminderten Bedarfs an Qualifikationen eines bestimmten Niveaus ggf. kurzfristig entsprochen werden kann.
Wir wollen am Schluß dieses Abschnitts nochmals auf die Rolle der Wissenschaft im Planungs- und Reformprozeß eingehen. Wir haben hervorgehoben, daß weder die bildungsökonomischen und soziologischen Theorien über den Zusammenhang von Bildungswesen und Gesellschaft bzw. Wirtschaft noch die pädagogischen Aussagen über Erziehungskonzepte und deren faktische Wirkungen ausreichen für eine verläßliche und umfassende Planungsgrundlage, so daß von verwissenschaftlicher Politik gesprochen werden könnte. Politik bleibt mit der Aggregation und Bewertung der qualitativ unterschiedlichen Teilinformationen der Wissenschaften allein gelassen, für die (bislang) keine wissenschaftlichen Kriterien bereitsgestellt werden können. Wissenschaft bekommt deshalb für den Planungszusammenhang einen anderen Stellenwert.

"Bedeutsamer als erfolgreiche Planung wäre demnach die Schaffung der Überzeugung, daß geplant werde. Die Gesellschaft wird glauben gemacht, daß staatliche Planung eine Rationalisierung gesellschaftlicher Steuerung u.a. deshalb darstellt, weil sie verwissenschaftlicht ist,... statt ökonomisch effizienter Planung: der Planungsanspruch als legitimatorisch effizientes Argument"(

Planung selbst und die Heranziehung der Wissenschaft ist damit, auch wenn sie real das nicht zu leisten vermag, was sie verspricht, dazu angetan, die Meinung der Planungsobjekte dahin-

---

1) Vgl. Clark, B.R.: Die 'Abkühlungsfunktion' in den Institutionen höherer Bildung, in: Hurrelmann,K.:(Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim, 1974, S. 379-391

2) Ronge/Schmieg: Restriktionen...aaO., S. 123 f

gehend zu befördern, daß tatsächlich und bestmöglich geplant werde. Wissenschaft bekommt dadurch eine primär ideologische Funktion, die dazu benützt wird, eine spezifische bildungspolitische Strategie abzusichern und Vertrauen in der Bevölkerung in ihre Richtigkeit zu schafffen. "Schon die Ankündigung einer Bildungsreform, einer staatlichen Bildungsplanung, kann diese Loyalität wieder herstellen." (1). Briese, Büchner, Hage konnten in ihrer Analyse der Schulentwicklungsplanung in Baden-Württemberg diese These in überzeugender Weise belegen (2). Wir haben mit den letzten Ausführungen bereits eine Ebene staatlichen Handelns angesprochen, die für die Reform des Bildungssektors von äußerster Bedeutung ist und als Legitimationsproblem bezeichnet wird.

1.3.2. Legitimationsproblem

Das Problem der Legitimation entsteht, weil Politik bis zu einem gewissen Maße auf die Nachachtung ihres Handelns durch die Betroffenen und die Öffentlichkeit angewiesen ist.
In Anlehnung an J. Habermas wollen wir politisches Handeln dann als legitimiert ansehen, wenn es ihm gelingt, in Erfüllung der ihm zugeschriebenen Funktionen "das erforderliche Niveau von Massenloyalität aufrechtzuerhalten (3) ". Das erforderliche Niveau bezieht sich auf Qualität, Quantität und die zeitliche Dimension der Legitimation und ist bestimmt durch die Grenze, die in der Bestandsgefährdung des Gesamtsystems besteht. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß Legitimation zumindest teilweise substituiert werden kann durch andere Systemleistungen, wie 'konsumierbare Werte' auf ökonomischer Ebene, durch 'handlungsmotivierenden Sinn' des sozialstrukturellen Systems und

---

1) Briese, Büchner, Hage: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik...aaO., S. 37

2) ebd. S. 155 ff.

3) Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt, 1973, S. 68.

'rationale Entscheidungen' staatlicher Administration (1). Der Legitimationsbedarf beweist sich nicht unmittelbar an der Diskrepanz von Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit, sondern gründet sich auf das subjektive Rechtsempfinden der Gesellschaftsmitglieder, für das freilich, zumal in einer kritischen Öffentlichkeit, diese Diskrepanz eine zentrale Rolle spielt. Legitimation entsteht durch den Legitimitätsglauben der Individuen. Legitimität ist aber nicht gleichzusetzen mit der faktischen Befolgung politisch gesetzter Regeln, denn dies kann auch aus Furcht vor Sanktionen, bloßer Duldung, Opportunitätsgründen, aus materiellem Eigeninteresse, eigener Ohnmacht und Hilflosigkeit erfolgen. Legitimität meint vielmehr die Anerkennung der Geltung von gesellschaftlichen Verhältnissen und politischer Machtausübung. Sie werden für gerechtfertigt und unterstützenswürdig gehalten. Für die Entstehung von Legitimität nennt Habermas drei Bedingungen:

"Die normative Ordnung muß positiv gesetzt sein, und die Rechtsgenossen müssen an ihre Legalität, d.h. an das formal korrekte Verfahren der Rechtsschöpfung und Rechtsanwendung glauben... es müssen Gründe für die legitimierende Kraft dieses formalen Verfahrens angegeben werden, beispielsweise der, daß die Verfahrenskompetenz bei einer Staatsgewalt liegt, die verfassungsgemäß konstituiert ist" (2).

Legitimation bezeichnet damit die Herstellung 'generalisierter Motivationen', die über das Gerechtfertigthalten der gesellschaftlichen Ordnung und des politischen Handelns in eine 'intrinsische' Anerkennung des gesellschaftlichen Systems mündet. Das Kernproblem der Legitimation läßt sich nach Habermas für privatwirtschaftlich verfaßte Gesellschaften folgendermaßen kennzeichnen: Sie müssen, "weil ihre Reproduktion auf der privilegierten Aneignung des gesellschaftlich produzierten Reichtums beruht, das Problem lösen, das soziale Mehrprodukt ungleich und doch legitim zu verteilen. Sie lösen es durch strukturelle Gewalt, also dadurch, daß die asymmetrische Verteilung

---

1) Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus... aaO. S. 72

2) ebd. S. 134 f.

von legitimen Chancen der Bedürfnisbefriedigung in einem Normensystem festgeschrieben wird, welches Nachachtung findet"(1). Das Problem der asymmetrischen Verteilung bezieht sich nicht alleine auf das ökonomische Mehrprodukt, also die Verteilung der privatwirtschaftlich produzierten Güter, sondern auf staatliches Handeln allgemein. Durch staatliches Handeln werden Lebenschancen ungleich verteilt, z.B. durch die ungleiche Verteilung der Bildungschancen und die sozialen Selektionen im Bildungswesen.

Weiter ist im Rechtswerk nicht nur eine asymmetrische Verteilung der Sozialchancen festgeschrieben; es enthält gleichzeitig auch Ansprüche, die sich orientieren an einem Begriff der Gleichheit, der in sich demokratisch verstehenden Gesellschaften als Leitideal gilt. Das skizzierte Legitimationsproblem schlägt sich demnach bereits im Rechtswerk selbst nieder als Gleichheitsversprechen und die gleichzeitige Formalisierung dieses Wertes.

Das zentrale Rechtfertigungsschema, das die faktische asymmetrische Verteilung von Chancen und den Gleichheitsbegriff vermittelt, ist das Leistungsprinzip, das als eine Variante des im privatwirtschaftlichen Bereich allgemeingültigen Legitimationsmuster des Äquivalententausches interpretiert werden kann. Durch individuellen Erwerb qua Leistung und nicht durch Zuschreibung sollen in der Schule, so zumindest das Selbstverständnis, zukünftige Lebenschancen verteilt werden. Dies verweist auf die allgemeine Form der Durchsetzung staatlicher Regelungen im Bildungsbereich, ihre Rechtsform. Zunehmende staatliche Steuerung erscheint deshalb als eine Verrechtlichung des Bildungsbereiches (2).

Die Rechtsförmigkeit staatlicher Regelungen bedingt, daß sie nur generell, gleich und subjektneutral erfolgen können. Sie

---

1) Habermas, J.: Legitimationsprobleme ...aaO. S. 1

2) Flittner, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens - Kennzeichen eines neuen Abschnitts der Bildungspolitik. In: Derbolav, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München/Zürich 1977, S. 269-281

sind in diesen Momenten strukturell analog dem Leistungsprinzip, was dessen zunehmende Institutionalisierung wiederum ermöglicht. Weil die Rechtsform inhaltlich unterschiedliche Interessen nivelliert, indem sie sie gleichsetzt und verallgemeinert, zieht sie der Politik in ihrem Bezug auf spezifische Probleme der Schule Grenzen, wie etwa dem Abbau der Chancengleichheit oder dem Eingehen auf die individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler. Freilich scheint zweifelhaft, ob - wie dies behauptet wird - die mit der zunehmenden Verrechtlichung einhergehende verstärkte Konstituierung der Schüler, Eltern und Lehrer als "Rechtssubjekte", auch inhaltlich einen Schritt in Richtung "Bewußtwerdungs-, Aufklärungs- und möglicherweise auch Politisierungstendenzen darstellen" kann (1).

Die Inhalte staatlicher Planung und Steuerung betreffend, bewegt sich das Legitimationsproblem zwischen zwei Polen:

"Unterwerfung der Verwaltung unter materielle Legitimationskriterien versus Einbeziehung loyalitätsbildender Strategien in die Verwaltungstätigkeit" (2)

Beiden Strategien kommt im Hinblick auf ein demokratisches Selbstverständnis der Gesellschaft ein unterschiedlicher Stellenwert zu. Denn, kann staatliches Handeln nach "normativen Geltungskriterien befragt und gegebenenfalls verändert werden" (3)ist von demokratischer Legitimation zu sprechen; währenddessen hat Legitimationsbeschaffung im Sinne der gezielten Herstellung und Erhaltung von Massenloyalität und Folgebereitschaft mit Demokratie genuin nichts zu tun.

Zwei im Grundgesetz und den Länderverfassungen verankerte Normen bilden das Zentrum des Selbstverständnisses demokratischer

---

1)Sardei-Biermann, S.: Wandel und Entwicklung durch Inkorporation struktureller 'Reformmomente' und Verrechtlichung. In: Bauer, K.O., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Fallstudien und Analyserahmen, Weinheim 1978, S. 135-153, hier: besonders S. 142

2)Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates... aaO. S. 126

3)ebd. S. 135

Bildungspolitik und Erziehung überhaupt: das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, von dem sich das Recht auf Bildung ableitet, und die in der egalitären Rechtstradition stehende Gleichheit der Bildungschancen für alle Bürger. Eine demokratische Legitimation staatlicher Bildungspolitik hätte sich an diesen Normen zu messen.

Die Verkoppelung des Erziehungssystems mit dem ökonomisch generierten Bedarf an hierarchisch gegliederten Qualifikationen legen allerdings Planungsimperative nahe, die teilweise im Gegensatz zu diesen Normen stehen. Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit erhält seine Grenze im jeweiligen Bedarf des Beschäftigungssystems, auf den der Staat nur beschränkte Einflußmöglichkeiten besitzt.

Diese Antinomie von Gleichheitsversprechen und Beschäftigungshierarchie drückt sich auch als Normkonflikt aus und zwar derart, "daß das Grundrecht auf Bildung... nicht mit dem Recht auf eine der Ausbildung adäquaten Berufschance korrespondiert" (1). Orientiert sich Bildungspolitik am Grundrecht auf Bildung und öffnet die höheren Schulen für alle Schüler, so besteht im Vergleich zu den Verwendungsmöglichkeiten die Gefahr der Überqualifikation. Ein Überangebot an Arbeitskräften mit bestimmter Qualifikation auf höherem Niveau läßt diesen nur die Möglichkeit einer Umschulung offen oder die Bescheidung mit einem weniger Qualifikation erfordernden Arbeitsplatz, verbunden mit geringerem Sozialstatus und geringerer Bezahlung. Dieser Zwang setzt das 'Recht auf die freie Berufswahl' und das sich von daher ableitende 'Recht auf einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz' außer Kraft. Umgekehrt schränkte, wenn sie planerisch überhaupt möglich wäre, die strikte Orientierung an der vermeintlichen, wirtschaftlichen Nachfrage das Grundrecht auf Bildung erheblich ein. Beide Rechtsansprüche konfligieren also bereits auf der Ebene der Rechtsnormen, weil sie beide zusamme

---

1) Hegelheimer, A.: Bildungs- und Arbeitskräfteplanung, in: RKW-Schriftenreihe: Technischer Fortschritt und struktureller Wandel, Frankfurt 1970, S. 42

unter den herrschenden sozialstrukturellen Bedingungen nicht realisierbar erscheinen, auch wenn, durch zunehmende Flexibilisierung der Qualifikationsstrukturen und kurzfristige Lenkungsmöglichkeiten von Schülerströmen, durch variablere schulische Organisationsstrukturen, bestehende Reibungsflächen verkleinert werden können. Auch am Begriff der sozialen Chancengleichheit könnte gezeigt werden, daß die Möglichkeiten demokratischer Legitimation von politischem Handeln in privatwirtschaftlich verfaßten Gesellschaften begrenzt. Politik bleibt deshalb auf die gezielte Herstellung von Legitimation durch Loyalisierung angewiesen.

Im Bildungsbereich erhält Legitimationsbeschaffung eine besondere, zusätzliche Dimension, denn Politik sieht sich hier nicht ausschließlich konfrontiert mit einem bereits bestehenden Legitimitätsglauben Erwachsener und der Öffentlichkeit, den es u.U. zu verändern gilt, sondern es kann bei den Schülern durch die Sozialisierung spezifischer Wertorientierungen und Verhaltensdispositionen Legitimitätsglauben neu aufgebaut und künftige Legitimationsprobleme dadurch reduziert und entschärft werden.

Legitimation kann nur dann beschafft werden, wenn die zugrunde liegenden Rechtfertigungsschemata mit der Sozial- und Rechtsstruktur der Gesellschaft vereinbar sind. Dadurch sind die geeigneten Strategien zur Legitimationsbeschaffung begrenzt. Vier Grundtypen solcher Strategien sind hervorzuheben, die nicht alternativ zu denken sind, sondern als Maßnahmen, die ihre Hebel an verschiedenen Stellen zur Lösung desselben Problems ansetzen.

1. Immunisierung gegen Kritik.

Zwei Varianten dieser ersten Strategie lassen sich wiederum differenzieren, betrachtet man die Arten, wie Bildungspolitik und Bildungsplanung sich selbst gegen Kritik immunisiert. Es zeigt sich in den oben bereits angesprochenen Normen der freien Persönlichkeitsentfaltung und der Chancengleichheit einer der in diesem Zusammenhang wichtigen Sachverhalte. Beide Normen sind als solche nicht kritisierbar, obwohl unter ihrer Hülle sich unterschiedlichste Bedeutungen und Auffassungen vereinigen (1).

---

1) Vgl. die Zusammenstellung unterschiedlicher Begriffe von sozialer Chancengleichheit bei: Thomas, H.: Einl. zu OECD: Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik, Frankfurt/Berlin/München 1970, S. 7-15, hier: S. 13

Der scheinbare Nachteil, daß diese Normen unterschiedlichste Zweckbestimmungen zulassen, verkehrt sich in den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß sie jede Bildungspolitik legitimieren und Kritik abgewehrt werden kann durch den Verweis auf sie. Eine Begründung für eine bestimmte Bildungspolitik ist dadurch nicht mehr nötig, die 'Beweislast' den Kritikern aufgebürdet.
Weil der Staat angewiesen ist, auf sein Erscheinen als neutrale Instanz, ist er auf eine Bildungspolitik verpflichtet, die sich am 'Gemeinwohl' nicht nur als kleinster gemeinsamer Nenner orientiert, sondern als integrierende Kraft widersprüchlicher Ungleichheit konstituierender, gesellschaftlicher Interessen auftreten muß. Wiederum können derartige Gemeinwohldefinitionen unterschiedlich inhaltlich gefüllt werden, aber scheinen praktisch erst außerhalb der abgesteckten Grundordnung kritisierbar. Briese, Büchner, Hage haben am Beispiel Baden-Württembergs gezeigt, wie eine aus einer vagen politischen Gesamtkonzeption scheinbar deduzierte Bildungsplanung durch eine hierarchische Organisation des Planungsprozesses politische Auseinandersetzung um die Planungsziele verhindert (1).
Andererseits sieht sich Politik und Planung auf der Ebene des alltäglichen Handlungszwanges genötigt, Maßnahmen und Zieldefinitionen so abzufassen, daß sie eindeutig und leicht überprüfbar sind. Dieses Kriterium der 'Handlichkeit' favorisiert quantitative Zielsetzungen vor qualitativen und stellt auf Nahziele ab eher als auf Fernziele, auch weil in kurzen Sequenzen immer wieder Erfolgsmeldungen ausgegeben werden müssen. Einzelprogramme und Maßnahmen, bei denen sich "jederzeit ein klarer und möglichst nicht kontroverser Richtigkeitsnachweis führen läßt" verdrängen groß angelegte, umfassende, strukturverändernde Reformprogramme, weil hier die Gefahr von politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Auseinandersetzungen über Prämissen, Implikationen, Interpretationen der Resultate und unbeabsichtigt

1) Briese, Büchner, Hage: Grenzen...aaO, S. 120 ff.
2) Offe, C.: Bildungssystem... aaO. S. 236

Nebenwirkungen besonders groß ist. Man muß nicht, wie für Baden-Württemberg nachgewiesen wurde, "politisch weisungsgebundene Wissenschaftler als Entscheidungsorgane ein (setzen), um 'wissenschaftlich' über Erfolg oder Mißerfolg der Modellschulen zu urteilen, ohne daß letzteren freilich das erforderliche Instrumentarium für ihre Reformen zur Verfügung gestellt wird"(1), um die Wissenschaft als legitimationsbeschaffenden Ideologieproduzenten vor den Karren der Politik zu spannen, vielmehr bieten sich Wissenschaftsrichtungen, die eine Reflexion der normativen Seite von Bildungspolitik von vorneherein aus ihrem Kompetenzbereich ausklammern, unter dem legitimatorischen Gesichtspunkt der Politik direkt an.

2. Das Leistungsprinzip.

Wir haben bereits erörtert, daß das ausgleichende Prinzip zwischen dem kodifizierten Gleichheitsversprechen und der realen gesellschaftlichen Ungleichheit von Status, Lebenschancen, Machtausübung für den einzelnen im Leistungsprinzip gesehen werden muß. Es steht insofern in der Tradition egalitären Denkens, als es sich gegen die Zuschreibung von gesellschaftlichen Positionen durch Standes- oder Religionszugehörigkeit wendet. Es soll die Verteilung gesellschaftlicher Positionen durch persönlichen Erwerb erfolgen: "Dieses dem bürgerlich-liberalen Denken entsprungene Verteilungsmodell fungiert nicht nur als Norm, die Gleichheit gewährleistet, sondern ebensosehr als Legitimationsprinzip, das gesellschaftliche Ungleichheit rechtfertigt" (2). Legitimiert wird das große Gefälle der unterschiedlichen Lebenschancen dadurch, daß vorgegeben wird, die Verteilung sei durch die individuell erbrachte Leistung vorgenommen werden. Das Ausmaß formaler Bildung wird dabei in der Regel als Indikator für individuelle Leistung und als Kriterium der Verteilung und Medium der vertikalen Differenzierung verwendet.

Tatsächlich aber lassen sich hinreichende Belege finden, die einen Zweifel an der tatsächlichen Verteilung der gesellschaftlichen Positionen nach Leistung oder auch nur nach Bildungsgrad

---

1) Briese, Büchner, Hage: Grenzen... aaO. S. 187

2) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem... aaO. S. 137

begründen. Die Besetzung der Positionen mit unterschiedlichem Status und Einkommen in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen, in verschiedenen Branchen und zu verschiedenen Konjunkturzeiten und durch Personen verschiedenen Geschlechts, verschiedenen formalen Bildungsgraden, verschiedener Schichtherkunft, daß das Leistungsprinzip sich faktisch bei weitem nicht durchgesetzt hat. Die Möglichkeit des Hinweises auf ein Ausbildungszertifikat, unabhängig davon, ob es inhaltlich mit einer bestimmten Berufsposition etwas zu tun hat oder nicht, als Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit signalisiert "die ungewöhnlich breite politische Konsensuszone" vor dem Hintergrund eingefahrener, Ungleichheit stabilisiernder Autoritäts- und Privilegienstrukturen (1). Die legitimatorische Gültigkeit der Dauer der Teilnahme an formalen Bildungsprozessen dethematisiert die unterschiedlichen Chancen an ihrer Teilnahme, so daß auch von den legitimatorischen Folgeschwierigkeiten, die die de facto Startchancenungleichheit mit sich bringen müßte, ablenkt und entlastet wird.

Dennoch bleibt die Startchancenungleichheit und die soziale Selektion im Schulsystem einer der legitimatorisch neuralgischen Punkte der Bildungspolitik. Eine große Anzahl von empririschen Untersuchungen haben den nach wie vor engen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und Berufsstellung hinrichend belegt und den geringen Beitrag des bestehenden Schulwesens zur sozialen Mobilität nachgewiesen (2).

---

1) Vgl. Offe, C.: Bildungssystem...aaO. S. 243

2) Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland: München 1967; Ingenkamp, K.-H.: Untersuchungen zur Übergangsauslese, Weinheim 1968; Peisert, H./ Dahrendorf, R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, Schriftenreihe A zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik, Bildung in neuer Sicht 6, Villingen 1967
Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967; Undeutsch, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, H. (Hrsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, Ingenkamp, K.-H.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schulleistungstests, in: Roth, H.: Begabung. aaO.; Betrifft: Erziehung. Redaktion: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1971, Baur, R.: Elternhaus und Bildungschancen, Weinheim 1972, S. 33

Das Leistungsprinzip kann als ein Beispiel einer dritten Form von Legitimationsbeschaffung gewertet werden: der Etablierung und Stabilisierung kontrafaktischer Weltbilder. Die Behauptung, Schule als "soziale Dirigierstelle" (1) verteile tatsächlich gesellschaftliche Positionen und Lebenschancen für die Individuen nach dem Prinzip ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, erweist sich auf diesem Hintergrund als "Funktionslüge"(2).

3. Individualisierung gesellschaftlicher Probleme.

Das Bildungssystem nimmt "eine entscheidende Funktion (wenn auch nicht für die faktische Herstellung von 'Chancengleichheit', so doch) für die Durchsetzung von Gesellschaftsbildern und gesamtgesellschaftlichen Situationsdeutungen" wahr (3), die suggerieren, daß jedem jederzeit jede Option offensteht, sofern er zu leisten bereit und im Stande ist. Die formale Gleichheit wird entgegen der faktischen Ungleichheit in diesen Interpretationsmustern als real existierend behauptet. Offe nennt vier Mechanismen, auf die sich eine derartige Strategie gründen kann.

Erstens lenkt der ständige Verweis auf die individuelle Lernanstrengung als Mittel des sozialen Aufstiegs von der sozialen Selektion im Schulsystem und seiner Gebundenheit an die ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse ab.

Zweitens durch die Umkehrung dieser Argumentationsfigur, nämlich

---

Fortsetzung von Fußnote 2 Seite 58

Gerstein, H.: Erfolg und Versagen am Gymnasium, Weinheim 1972; Preuß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim 1972. Hielscher, H.: Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972; Moser, H.: Leistungsprinzip: Ökonomische Kategorie und soziale Norm, in: Die Deutsche Schule, Nr. 64, 1972, S. 206.
Kultusministerium Baden Württemberg: Orientierungsstufe in Baden-Württemberg. Sachstand und Probleme. Hektogramm, Stuttgart, 29.3.1973; Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklung im Bildungswesen, Stuttgart 1975

1) Schlesky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957.

2) Hurrelmann, K.: Erziehungssystem... aaO. S. 138

3) Offe, C.: Bildungssystem...aaO. S. 241 f. (Hervorhebung im Original)

daß in der Schule Nicht-Erfolgreiche, dies mangelnder Bereitschaft oder Fähigkeit sind und es sich folglich selbst zuzuschreiben hätten. Getreu dem 'blaming-the-victim-Stereotyp' werden die Betroffenen stigmatisiert und kritische Fragen verhindert.

Drittens vermag die Verankerung der Vorläufigkeit und ständige Revidierbarkeit der gegenwärtigen Situation in den Subjekten selbst einen Vertröstungseffekt erzeugen, der gestützt wiederum von einer Palette von, wenn auch nur weitgehend formalen Möglichkeiten, der Weiterbildung momentan bestehende Unzufriedenheiten abbaut.

Viertens sind Reformaktivitäten im Bildungssystem, so 'multifunktional auslegbar', daß sie nicht leicht als politischen Interessen entspringend erkannt werden können (1).

Diese kontrafaktischen Weltbilder erfüllen im Bildungssystem nicht nur die Funktion, Bildungspolitik von Legitimationsdruck zu entlasten, sie müssen auch im weitesten Zusammenhang der allgemeinen Qualifikationsentwicklung der letzten Dekaden gesehen werden. Flexible, aber dennoch stabile und enttäuschungsfeste Wertstrukturen und Perzeptionsmuster sind der allgemeine Trend der Qualifikationsentwicklung, sowohl im Bereich der Anforderungen durch das Beschäftigungssystem, als auch im Bereich der Erfordernisse, die sich aus den Planungsproblemen des Staates ergeben.

4. Partizipation.

Als weiteres wichtiges Mittel zur Legitimation müssen Bestrebungen der Partizipation und erweiterte Einflußmöglichkeiten aller an der Reform beteiligten auf die Prozesse staatlich organisierter Bildung betrachtet werden. Partizipation bezieht sich sowohl auf die Kooperation zwischen Bildungsverwaltung und Schule, die Einbeziehung von Lehrern in die inhaltlich-curriculare, methodisch-didaktische und organisatorische Reform der Unterrichtsprozesse. Über die Verstärkung der Selbstverwaltung und Selbststeuerung der Schulen können Fremdbestimmung und ihre legitimatorischen Folgekonflikte abgebaut werden

---

1) Vgl. dazu Offe, C.: Bildungssystem...aaO. S. 242

Auch die Partizipation von Schülern, institutionalisiert in verschiedenen Formen der Schülermitverwaltung bis hin zu didaktischen Konzepten, die ihren Ausgangspunkt im Interesse und dem Gestaltungswillen der Schüler haben, gehören in diesen Zusammenhang.

Bezüglich der Eltern stellt sich das Problem der Partizipation im Rahmen des prekären Verhältnisses von öffentlicher und privater Erziehung, nämlich inwieweit der Staat Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule zuläßt, bzw. inwieweit das auch gesetzlich verbriefte Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder eingeschränkt werden kann. Eine Einflußmöglichkeit der Eltern scheint geboten, damit keine Entfremdung a) zwischen den Eltern und ihren Kindern, die u.U. in eine Schullaufbahn bugsiert werden, die sie gar nicht wollen b) und zwischen den Eltern und der Schule erfolgt, die sie entrechtet, sie substituiert. Andererseits ist gerade auch das Elternrecht mitentscheidender Faktor bei der im Schulsystem stattfindenden sozialen Selektion und Hemmschuh, für effizienzgeleitete Interessen des Staates, einer flexiblen Steuerung und einer hohen Prognosevalidität bei der Schullaufbahnzuweisung.

Es lassen sich Ansätze beobachten, Eltern in das unterrichtliche Geschehen zu integrieren. Dies um ihre Einstellungen zur Schule über die eigeninitiative Mitgestaltung im Freizeit- und Unterrichtsbereich der Schule zu verändern, sie stärker an die Schule zu binden und Konfliktpotential präventiv aufzufangen(1). Modelle administrativ gelenkter Partizipation sind zu verstehen als politische Sensoren für soziale Konflikte, die zu bearbeiten anstehen; als Produzenten von Loyalität, in denen Beteiligung als symbolische Gratifikation oder Möglichkeit von Identifikationsprozessen bei den Beteiligten eingesetzt wird. Partizipation kann aber auch, sollte demokratische Legitimation

---

1) Vgl. die Untersuchung und die Schlußfolgerungen für die Elternarbeit von Feldmann, K., Achinger, G.: Einstellungen von Eltern zur Gesamtschule, Hannover, 1974; Hier: besonders S. 114 ff.

nicht möglich sein, zum Kristallisationspunkt eines legitimatorisch äußerst brisanten Konfliktpotentials werden. Partizipative Planung im Bildungsbereich kann demnach verstanden werden als komplexe Integration der pluralistischen und oft zum Teil widersprüchlichen Interessenlagen der Betroffenen, der Lehrer, der Eltern und der Schüler. Ihre genaue Analyse und Bewertung ist eine wichtige Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Innovation des Bildungswesens. Bildungsplanung ist bei der Implementation von bestimmten Reformkonzepten auf die Perzeption und Bewertung der Lehrer, Eltern und Schüler und ihrer Gruppenorganisationen unmittelbar angewiesen; ohne oder gegen sie ist, wie die Beispiele der Hessischen Rahmenrichtlinien und der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen zeigen, eine Innovation zumindest im Regelschulsystem nicht durchführbar.

1.3.3. Fiskalische Restriktion

Eine weitere Bildungsplanung und Bildungsreformmaßnahmen überformende und bestimmende Restriktion ist die Fisklaische. Der von Galbraith konstatierte Gegensatz von "privatem Reichtum und öffentlicher Armut" (1), von sämtlichen wissenschaftstheoretischen Richtungen, die sich mit Bildungspolitik befassen, anerkannt (2), bildet als Knappheit der finanziellen Ressourcen des Staates für Bildung den Kern dieser Restriktion. Für die offensichtliche Begrenztheit der Möglichkeiten staatlicher Aufwendungen im Bildungsbereich lassen sich zur Begründung verschiedene Umstände heranziehen.
Qualifizierung ist die notwendige Voraussetzung für die Produktion und Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Güter. Qualifikation kann demnach nicht gewinnbringend produziert werden –

---

1) Galbraith, J.K.: Gesellschaft im Überfluß, München/Zürich 1959

2) Vgl. Hegelheimer, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Eine kritische Untersuchung der Ansätze zu einer ökonomischen Theorie der Bildungspolitik, in: KonPol, 1968, Heft 1/2.

es verzinst sich kein vorgestrecktes Kapital -, sondern die entstehenden Kosten sind Abzüge von der gesamtgesellschaftlich produzierten Wertmasse.

"Da Qualifikationen nicht profitabel 'produziert' werden, im Ausbildungsprozeß kein Kapital verwertet wird, vielmehr faux frais verausgabt werden, müssen sie auf Kosten des Kapitals gehen, sind die Bildungsausgaben im Kapitalismus prinzipiell immer begrenzt, so notwendig auch die Arbeit des Lehrers gerade für die Ausbildung von für den Arbeitsprozeß erforderlichen Arbeitsvermögen ist" (1).

Zur Aufstockung staatlicher Mittel sind drei Wege denkbar. Eine Erhöhung der Steuern bei gleichen Nettolöhnen aus 'unselbstständiger' Arbeit bedeutet Abzüge aus dem Investitionsfonds der Wirtschaft. Die Investitionsmöglichkeiten und u.U. die Investitionsneigung würden dadurch herabgesetzt; weiteres für einen stabilen Wirtschaftsablauf wichtiges Wirtschaftswachstum wird eingeschränkt. Es scheint dies nur in Phasen mit übergroßen Wachstumsraten ein gangbarer Weg.
Eine Erhöhung der Steuern bei sinkenden relativen Löhnen beschränkt die Kaufkraft und tangiert damit die Interessen der Konsumgüterindustrie, wiewohl auch soziale Auseinandersetzungen mit Gewerkschaften die Folge sein würden. Diese Methode der Mittelbeschaffung ist vor allem beschränkt durch die Abwehrfähigkeit und -bereitschaft der gesamten Arbeitnehmerschaft. Materielle Einbußen der Arbeitnehmer sind mit Loyalitätsverlusten für die Politik verbunden.
Die dritte Denkmöglichkeit bestünde in einer Umverteilung innerhalb des staatlichen Haushalts. Aber auch die staatliche Manövriermasse ist beschränkt. Aus globaler Sicht ist die Verteilung der Staatseinnahmen im Haushalt relativ fix, denn will der Staat seiner Aufgabe, die gesamten Rahmenbedingungen für die Produktion zu garantieren und Wirtschaftswachstum zu sichern, nachkommen, so muß er die dafür notwendige Infrastruktur gleichmäßig entwickeln und kann sich die Vernachlässigung bestimmter Bereiche nicht leisten.

---

1) Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, S. 271.

Sind in wirtschaftlichen Krisenzeiten die knappen Mittel des Staates für Bildung bedingt durch die niedrigeren Steuereinnahmen und die Notwendigkeit der Umverteilung innerhalb des Staatshaushaltes zugunsten von Subventionen der Investitionsgüterindustrie, so kann während des Booms nur beschränkt Geld für soziale Dienstleistungen bereitgestellt werden, da der Boom gebremst werden muß (1). Die ständige, mehr oder weniger große Knappheit der Mittel für Bildung, bestimmen das Handlungspotential und die Handlungsformen staatlicher Bildungspolitik, die sich als Zwang zur optimalen Allokation der Mittel bezeichnen lassen. Bei weitgehend festgelegten Mitteln muß Bildungspolitik so angelegt sein, daß sie einen maximalen Output an verwertbaren Qualifikationen produziert, ohne allerdings - und das wurde bereits gezeigt - genau die Entwicklungsrichtungen und Zielsetzungen inhaltlich angeben zu können. Eine der wichtigsten Aufgaben in der Bildungsplanung, so formuliert Berg, ist deshalb

"aus einer möglichst umfassenden Kenntnis der Beziehungen zwischen Bildungsniveau, Bildungsstruktur und wirtschaftlichem Wachstum heraus Kriterien zu entwickeln, die der Bildungspolitik eine den Zielen der optimalen Faktorenallokation und eines störungsfreien Wirtschaftswachstums entsprechende Bestimmung der Höhe und Verteilung des Bildungsaufwands ermöglicht" (2).

Allerdings existieren bis heute weder Kriterien für die Bestimmung der Höhe des in wirtschaftlicher Hinsicht optimalen Bildungsaufwandes, noch die für eine Verteilung der Aufwendungen zwischen den einzelnen Bereichen staatlich organisierter Bildung.

Die aufgrund der mangelnden Information über den Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem entstehende Tendenz zur Überqualifikation ist wegen des Zwanges zur optimalen Mittelallokation keine ungebrochene Strategie zur Lösung dieses Problems. Überqualifikation bedeutet unter finanziellen Gesichtspunkten die Vergeudung von staatlichen Mitteln für die Herstellung von

---

1) Vgl. Huisken, F.: Zur Kritik ...aaO. S. 253 ff.

2) Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung, Berlin 1965, S. 13

Qualifikationen, die später brachliegen und nicht wieder in die Produktion von Wert eingehen. Die Lösung dieses Optimierungsproblems kann deshalb nur in der Schaffung von Möglichkeiten einer kurzfristigen Vermeidung von Disparitäten zwischen den Subsystemen liegen.
Optimale Allokation der Mittel fordert die Ökonomisierung und Effektivierung des gesamten Bildungswesens unter dem Primat der Erhöhung des 'Qualifikationsausstoßes' in gleicher Zeiteinheit. Eine Neubestimmung des Begriffes schulischen Lernens überhaupt ist dadurch notwendig geworden. Das Effektivitätskriterium wird wesentliches Moment neuer Lernkonzepte und -methoden, der Schul- und Unterrichtsorganisation.
Angesprochen ist damit auch das ganz zentrale Problem der im herkömmlichen Schulsystem hohen Quote an Schulabbrechern und -wiederholern, denn sie stellen vermeidbare Kosten für das Bildungswesen dar. Die gesamte Konstruktion des derzeitigen Bildungssystems mit seinen starren, von unten nach oben sorgfältig abgeschotteten Schullaufbahen wird dadurch thematisiert.
Überschneidungsfelder gibt es auch zwischen dem Optimierungsdruck und dem Ausmaß und der Art der Partizipation der Betroffenen am schulischen Geschehen. Partizipation wird diesem Effizienzzwang unterstellt. Von besonderem Interesse sind die Reibungspunkte von Partizipationsstrategien und Effizienzbemühungen. So erscheint bei Schullaufbahnentscheidungen das Elternrecht dann als Störfaktor für die Optimierung der Zuweisung, wenn sich herausstellen sollte, daß sie die Prognosevalidität entscheidend herabsetzt.
Mit dem Optimierungsproblem sind auch betriebswirtschaftliche Überlegungen verknüpfbar: eine Zusammenlegung von Schulen zu Schulzentren mit höherer Zügigkeit ermöglicht nicht nur eine kostengünstigere Erstellung der Baulichkeiten - allerdings bei gleichzeitiger Erhöhung der Fahrkosten für die Schüler -, sondern auch eine bessere Ausnutzung von Klassen- und Fachräumen.

Zur Tendenz der Ökonomisierung der Bildungspolitik läßt sich abschließend folgendes vermerken: Eine unter wirtschaftspolitischen Gesichtspunkten durchgeführte Bildungsplanung, die immer mehr Funktionsleistungen zu erbringen hat, ohne auf die

Zunahme von qualitativen Informationen zurückgreifen zu können bewirkt eine zunehmende Durchsetzung des Primats der Ökonomie im Sinne von Wirtschaftlichkeit in der Bildungspolitik und das bezüglich der Ausrichtung des Bildungswesens auf das Beschäftigunssystem im Sinne einer kurzfristigen Anpaßbarkeit, wie auch der Ökonomisierung der Strukturen und Prozesse des Bildungssystems selbst (1).

1.3.4. Organisatorische Restriktion

Eine vierte Restriktion, die Reformmaßnahmen so weit überformen kann, daß sie in bestimmten Fällen zur Begründung der Ablehnung von Reformen herangezogen wird (2), bildet die kultusministerielle Administration selbst, in der die reformrelevanten Planungsprozesse ablaufen.
Im Selbstverständnis der Kultusverwaltungen läßt sich eine Entwicklung feststellen vom reinen Vollzugsorgan der Entscheidungen der Verwaltungsspitze, die vornehmlich darauf gerichtet sind, die Funktionsabläufe im Bildungssystem weiter zu gewährleisten und Friktionen zu korrigieren, hin zu einer"Verwaltung als eigeninitiativen, planenden, schöpferischen Organisator der langfristigen gesellschaftlichen Entwicklung" (3). Auf der Ebene der realen Entscheidungsstrukturen beginnt sich ein Wandel abzuzeichnen, der den erhöhten Planungserfordernissen gerecht zu werden versucht. Die Notwendigkeit der permanenten Erweiterung der Informationsverarbeitungskapazitäten der Kultus-

---

1) Vgl. Ronge/Schmieg: Restriktionen...aaO., S.26
Briese, Büchner, Hage: Grenzen... aaO., S. 51

2) Vgl. z.B. Begründungen, die zur Ablehnung einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe vom Kultusministerium angeführt werden: Püttrich, E.: Differenzierung kontra Durchlässigkeit, in: Schulreport, Heft 5, 1975, S. 1 f.(Hrsg.) Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus

3) Briese, Büchner, Hage: Grenzen... aaO., S. 66 f.
Briese, Büchner, Hage haben den Wandel des Selbstverständnisses der Kultusverwaltung am Beispiel Baden-Württembergs Kultusministerium in den Jahren von 1950 - 1966 aufgezeichnet anhand der Äußerungen der Politiker, Vgl. S.66 ff.

bürokratien macht eine zunehmende innere Differenzierung der Organisationsstrukturen nötig. Damit wird die alte, zentralistisch-autoritär-hierarchische Entscheidungsstruktur obsolet. Diese "Diffusion des Entscheidungssubjektes" (1) weicht die Kompetenzbündelung der Führrungsspitze auf und übergibt der 'Systemorganisation' die Entscheidungsbefugnisse.
Diese auf Verwissenschaftlichung der Entscheidungs-, Planungs- und Verwaltungsprozesse zielende Neustrukturierung der kultusministeriellen Administration muß aber als noch nicht vollständig vollzogen betrachtet werden. Scharpf sieht die Entwicklung der Verwaltung soweit fortgeschritten, "daß die Politik in ihrem Informations- und Entscheidungssystem zwar eine der Umwelt entsprechende Differenzierung der Binnenstruktur erreicht, daß es jedoch bisher nur mit außerordentlichen Schwierigkeiten und in relativ geringem Maß möglich war, auch die realen Interdependenzen der Problemzusammenhänge in der sozio-ökonomischen Umwelt auch entsprechende Verknüpfungsmuster der politisch-administrativen Problemverarbeitung zu reproduzieren"(2) Mangelnde Informationsverarbeitungs- und Problemlösungskapazität der unter Handlungsdruck stehenden Verwaltung in irgendeiner Weise kompensiert werden. Drei Wege sind aus diesem Defizit der Administration vorstellbar: 1. Ein umfassendes Konzept der Partizipation der Betroffenen an den Verwaltungsvorgängen, insbesondere an den Planungsprozessen und deren Implementation, kann die mangelhafte Kapazität der Verwaltung substituieren. 2. Ein Rückfall, bzw. eine Beibehaltung der zentralistisch-dekretierenden Verwaltung, die unabhängig von den Betroffenen plant und den Plan ordnungsstaatlich, ggf. auch gegen die Betroffenen, durchsetzt. 3. Die Vermeidung von Entscheidungen und damit von politischer Verantwortung durch die Abschiebung der Entscheidungen in Bereiche außerhalb der Verwaltung.

---

1) Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit... aaO. S. 11

2) Scharpf, F.W.: Komplexität als Schranke der politischen Planung, in: Gesellschaftlicher Wandel und politische Innovation, Opladen 1972, S. 169

Zu 1: Trotz Veränderungen in der Binnenstruktur der Verwaltung haben sich die Grenzen des Apparates zu den Adressaten hin nic so weit aufgelöst bzw. als durchlässig erwiesen, daß über eine breite Partizipation der Betroffenen, die mangelnden Informations- und Problemverarbeitungskapazitäten tatsächlich in hinreichendem Maße hätten ausgeglichen werden können und die Verwaltung dadurch in die Lage versetzt worden wäre, kurzfristig, flexibel und sachgerecht Entscheidungen zu fällen. Partizipation besteht allenfalls für einen ausgewählten Personenkreis in Bezug auf nur begrenzte Probleme und dies meist nur in der legitimatorischen Funktion, der Öffentlichkeit und der Gesamtheit der Betroffenen glaubhaft zu machen, daß nicht über die Köpfe hinweg geplant werde. Die Mitbestimmung und Mitwirkung aller Adressaten scheitert am Festhalten an einem in einer langen obrigkeitsstaatlichen Tradition stehenden Selbstverständnis der Verwaltung als einem dekretierenden Organ, so daß sich die Ausdifferenzierung der Binnenstrukturen im wesentlichen nur in der Aufblähung des Verwaltungsapparates niedergeschlagen hat.

Zu 2: Es gibt in der organisationssoziologischen Literatur die weitverbreitete These, daß Reformen ohne die Partizipation von Betroffenen nicht mehr durchführbar sei (1). Gegenbeispiele wie z.B. die Dekretierung der Kollegstufe in Bayern lehren, daß diese These differenziert werden muß. Die Dekretierbarkeit einer Reform hängt wesentlich von ihren Inhalten und der Art der Betroffenheit des sozialen Umfeldes ab. Sofern eine Reform zum Inhalt hat, das Leistungsprinzip in der Schule zu verstärken, Selektionsmechanismen zu 'objektivieren' und zu optimieren und dies durch die entsprechenden Legitimationsmechanismen abgesichert ist, sofern sie von den Lehrern nicht über ihr in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen hinausgeht und zusätzliches Engagement verlangt und deren Berufsverbände kei

---

1) Vgl. z.B. Naschold,F.: Organisation und Demokratie, Stuttg 1969. Zuletzt: Nöth,W.: Bedingungen der Entwicklung eines Gesamtschulversuches, in: Bauer, K.-O., Rolff,H.-G.(Hrsg.) Innovation und Schulentwicklung, Weinheim 1978,S.11-45; hi besonders S. 26: "Steuerung funktioniert als Steuerung nic hinreichend, wenn sie verabsolutiert wird", wobei mit Vera solutierung die Form einer "bürokratisch juristischen Voll streckung" eines Reformplanes gemeint ist.

nen gravierenden Einspruch erheben, weil etwa die Privilegien einer Lehrergruppe in Frage gestellt werden, sofern die Besitzstandsinteressen der betroffenen Eltern nicht tangiert werden und ihre Interessensverbände nicht auf die Barrikaden steigen und sofern sie nicht in das Zentrum parteipolitischer Auseinandersetzungen gerückt wird, kann selbst eine organisationsstrukturelle Reform, auch gegen die Interessen der Schüler und Teilen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit dekretiert werden. Umgekehrt können Reformen abgewehrt und an den bestehenden Schulstrukturen festgehalten werden (wie die Diskussion um die schulformunabhängige Orientierungsstufe in Bayern zeigt), auch gegen den Druck einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit, gro - ßer Teile der Interessensverbände von Eltern und Lehrern, den oppositionellen Parteien, solange die bestehenden Organisationsstrukturen der Schule eine verstärkte Inkorporation des Lei - stungsprinzip und von Selektionsmechanismen erlauben.
Eine zentralistisch-dekretierende Verwaltung ohne jegliche Partizipationschancen der Betroffenen kann also nicht pauschal als dysfunktional für die Durchsetzung jeglicher Reform im Schulwesen bezeichnet werden. Wohl aber kann eine Mangelhaftigkeit zentralistischer Verwaltungsrationalität unter einer pädagogischen Perspektive behauptet werden, wie dies der Deutsche Bildungsrat tut.

"Jede staatliche Verwaltung steht vor der Schwierigkeit, daß so komplexe soziale Systeme wie die Schule nicht mehr ausschließlich zentral verwaltet werden können. Wenn die immer differenzierter werdende Wirklichkeit in der Schule bewältigt werden soll, müssen die Schulen in der Lage sein, selbst flexibel und situationsgerecht zu handeln und zu entscheiden. Das gilt insbesondere für die Organisation von Lernprozessen. Lernprozesse lassen sich nicht allein von außen steuern; Lernen erfordert eigene Anstrengungen von Lernenden und Lehrenden, die persönliche Identifikation mit Zielen des Lernens und eine innengeleitete Motivation" (1).

H. Becker geht sogar soweit zu sagen, "daß die herkömmliche Verwaltung in direktem Widerspruch zu den sozialen und pädagogischen Zielen unseres Bildungswesens steht" (2).

---

1) Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen: Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler, und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn 1973, S.15

2) Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971, S. 131

Wenn nun anhand einer Analyse der kultusministeriellen Erlasse über die letzten zwanzig Jahre hinweg nachgewiesen werden konnte, daß sich der staatliche Zugriff auf innerschulische Prozesse in vielen Bereichen verstärkt hat und diese Erlasse ohne die Beteiligten zustande gekommen sind (1), so läßt dies die fortbestehende pädagogische Defizienz von innerschulischen Lehr- und Lernprozessen unter den Bedingungen einer zentralistischen Verwaltungsrationalität erahnen.

zu 3: Im Gegensatz zum Festhalten an bestehenden Schulstrukturen gegen einen Reformdruck von außen, kann die Verwaltung einen weiterreichenden, strukturverändernden Reformplan nicht auf dem Wege der Dekretierung durchsetzen gegen einen Teil der Betroffenen, wenn er ihre Besitzstandsinteressen zu gefährden droht, wenn er besondere Qualifikationen und besonderen Einsatz der Lehrer erfordert, wenn er in die Mühlen des Parteienstreits gerät (vgl. als Beispiele das Scheitern der Hessischen Rahmenrichtlinien und der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen). Darüberhinaus schneidet eine Reform, die mit der Zunahme der direkten Steuerung den pädagogischen Handlungsspielraum der Lehrer einschränkt, sich selbst die innovative Basis auch dem Reformplan wohlwollender Lehrer ab, indem sie sie in die Resignation treibt.

W. Schütte analysiert am exemplarischen Fall der Hamburger Schulentwicklungsplanung das Scheitern eines Reformplans, der durch die direktive Verwaltung ohne Partizipation der Adressaten konzipiert wurde und implementiert werden sollte (2). Ursprünglich durchaus mit bildungspolitischen Motiven wie Abbau der sozialen Ungleichheiten im Schulwesen auf den Weg gebracht, geriet der Reformplan im Parteienstreit unter das Verdikt, die Entwicklung zur "Einheitsschule" zu befördern. Daraufhin von

---

1) Sardei-Biermann, S.: Wandel und Entwicklung... aaO. S. 136 Bujok-Hohenauer, E., Furtner-Kallmünzer, M., Sardei-Biermann, S.: Die Steuerung der Bildungsgänge im allgemeinbildenden Schulwesen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, 1977,

2) Schütte, W.: Wandel durch Verwaltungshandeln. Hamburger Schulentwicklungsplanung - ein gescheiterter Reformversuch, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Innovation und Schulentwicklung ... aaO. S. 91 - 111.

der Politik als unumgängliche, technokratische Maßnahme im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Bevölkerungsentwicklung in den einzelnen Stadtteilen getarnt und von den Planern nun mehr ausschließlich nach Maßgabe rein quantitativer Kriterien und bevölkerungsstatistischen Prioritäten überarbeitet, verweigerten die Betroffenen dem "pädagogisch sprachlosen" Plan die Loyalität. Der Ausweg bestand nun darin, auf eine allgemeine Einführung der Reform zu verzichten und ihr lediglich einen Angebotsstatus zuzuweisen, über deren Einführung die jeweils Betroffenen entscheiden sollten. Die gescheiterte zentralistische Verwaltung zieht sich damit aus der Verantwortung zurück, allerdings um den Preis, daß wichtige Ziele des ursprünglichen Planes aufgegeben werden. Die Einführung eines Reformmodells und damit die gesamte Schulentwicklung hängt dann nur mehr an den unwägbaren jeweiligen örtlichen Bedingungen und den dort zufällig herrschenden personellen Konstellationen, wie dies bei Gruschka und bei Bauer/Bussigel für andere Fälle exemplarisch analysiert wurde (1). Die Verwaltung hat damit Planung faktisch aufgegeben, ohne ihren Planungsanspruch fallen lassen zu müssen und ohne sich der Möglichkeit zu berauben, bei brisanten Problemen - wie etwa den Selektionsprozessen - direkt einzugreifen. Das Abschieben von Verantwortung ist also unmittelbare Konsequenz davon, daß sich das traditionelle Selbstverständnis und faktische Funktionieren der Verwaltung gerade nicht verändert hat. Ein neues, für die Durchführung auch sozialpolitisch folgenreicher, struktureller Reformen im Bildungswesen, adäquates Selbstverständnis und Handeln der Administration liegt nicht vor.

Die Konfliktlinien verlaufen jedoch nicht nur zwischen der Verwaltung und den Betroffenen. Sie existieren auch innerhalb der Verwaltung: zwischen der politischen Spitze und dem Verwaltungs

---

1) Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976, S. 193 - 217. Bauer, K.-O., Bussigel, M.: Schulentwicklung als Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichts, in: Bauer, K.-O. Rolff, H.-G.: Innovation und Schulentwicklung ...aaO. S. 154 - 174.

apparat, zwischen den einzelnen Ressorts (1). So konnte an ei nem konkreten Fall gezeigt werden, daß die Stellung einer Refo planergruppe innerhalb der Verwaltung als abgetrennte, "frei- schwebende" Abteilung und ihre personelle Besetzung maßgeblic Einfluß auf die Planungsinhalte und den Implementationserfolg des Planes ausübte (2). Solange das Hauptinteresse der Verwal- tung darin besteht, eine "kontrollierte Reform", ohne destabi- lisierende Unruhe, in einem "stetigen, aber nicht zu schnell voranschreitenden, begrenzten "Reformprozeß durchzuführen und ihr oberflächliche, in der Öffentlichkeit vertretbare Informa- tion und meist ökonomisch orientierte Effektivitätsnachweise genügen (3), solange die Verwaltung weiter ihre internen Struk turen nicht so verändern kann, daß Partizipation der Betroffe nen in jeder Phase der Planung von Reformen möglich ist, sie we terhin verordnet und nicht anregt, lenkt und nicht unterstütz dekretiert und nicht motiviert, bildet sie eine wesentliche Ebene organisatorischer Restriktionen bei der Konzipierung und Implementierung von pädagogischen Reformvorhaben.

Als zweite Ebene organisatorischer Restriktion fassen wir die Widerständigkeit des Bildungswesens gegen seine Reformierung. Sie findet in der Literatur bis auf wenige Ausnahmen kaum eine Beachtung (4).

---

1) Nagel, K., Preuß-Lausitz, U.: Thesen zur wissenschaftliche Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem, i ZfP . 1971, S. 453 ff. hier besonders: S. 456 f.

2) Vgl. Schütte, W.: Wandel durch Verwaltungshandeln ...aaO. S. 94 ff.

3) Nagel, K., Preuß-Lausitz, U.: Thesen... aaO. S. 457.

4) So etwa bei Fend, der sich ganz auf die externen Funktione konzentriert und die Eigenfunktion des Bildungswesens nur kurz in einem Exkurs im Anhang erwähnt, sie aber nicht sys tematisch in seine Analyse des Bildungswesens einführt. Vgl. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen ...aaO. Ebenso bei Offe, der zwar Bildungspolitik als relativ auto nome Institution mit eigenen Relevanzkriterien begreift, d Bildungswesen aber unterstellt als quasi Abbild der durch die Prozesse innerhalb des Verwaltungsapparates noch defor mierten Intentionen der Bildungspolitik. Das Bildungswesen selbst wird nicht als relativ autonom auch gegenüber der Politik verstanden.
Vgl. Offe, C.: Bildungssystem ...aaO.

Bei Bauer und Rolffs Konzeptualisierungsversuch von Schulentwicklung taucht die relative Autonomie des Bildungswesens auf, als seine Eigendynamik aufgrund immanenter Widersprüche, bezogen auf längere Zeitabläufe (1). Damit wird eine eigenständige, pädagogische Entwicklungslogik ins Blickfeld gerückt. Zur Präzisierung dieser immanenten Entwicklungslogik des Bildungswesens scheint es uns jedoch notwendig, zwischen pädagogischer Theoriebildung und pädagogischer Praxis zu differenzieren, um abschätzen zu können, inwieweit die in der pädagogischen Praxis entstehenden Widersprüche und Insuffizienzen tatsächlich zu einer immanenten Weiterentwicklung des Bildungswesens treiben, und inwieweit davon abgetrennte, relativ isolierte, pädagogische Theoriebildung im Vorgriff auf eine mögliche bessere Praxis auf direkten (qua Lehrerausbildung) oder indirekten (qua öffentlichen Druck auf bildungspolitische Vorstellungen und Konzepte) Kanälen im wesentlichen das Potential der faktischen Reformierung im Bildungswesen ausmacht.

Wie bereits dargestellt führen Bourdieu und Passeron in ihrer Analyse des Zusammenhangs von externen und internen Funktionen des Bildungswesens, seine relative Autonomie und seine Eigenfunktion unter dem zu Bauer/Rolff komplementären Aspekt der Resistenz des Bildungswesens gegen externe Anforderungen aufgrund seiner Eigenfunktion, ein (2). Allerdings berauben sie sie sich der Möglichkeit Reformprozesse im Bildungswesen in vollem Umfang zu analysieren, weil sie die Existenz einer einzigen pädagogischen Theorie der Schule und des Lernens in der Schule unterstellen und die Spannungen zwischen alten und neuen Vorstellungen und Strukturen im Reformprozeß damit ausblenden. Die Reformresistenz des Bildungswesens hängt ab von der Integrations- und Absorptionsfähigkeit der bestehenden, realen Struktur des Bildungswesens und der sie legitimierenden Theorie in Bezug auf die neuen Problemlagen und Theorien. Ist das alte Konzept variabel

---

1) Vgl. Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung, in: Dies.: Innovation und Schulentwicklung... aaO. S. 219 - 266; hier besonders S. 233 ff.

2) Vgl. Bourdieu, P., Passeron, J.-C.: Die Illusion... aaO.

genug, um die neuen Vorstellungen im wesentlichen in sich auf zunehmen, ist eine Reform des Bildungswesens nicht "nötig". Kann es dies jedoch in wesentlichen Teilen nicht, so ist zu untersuchen, welche konkreten Widerstände dem neuen Konzept, auf der theoretischen Ebene wissenschaftlichen Disputs und auf einer theoretisch-praktischen Ebene durch ein, in konkrete Maß nahmen und Strukturen verdingtlichtes, altes Konzept, entgegen gesetzt werden. Diese organisatorische Restriktion des Bildung wesens, als sein theoretisches und praktisches Beharrungspoten- tial, äußert sich etwa im Festhalten an leistungshomogenen Grup pierungsformen gegenüber heterogenen, in einem für die Durch- führung der Reform nicht hinreichenden, allgemeinen Qualifika- tionsniveau der Lehrer und den spezifischen Interessen und Pri vilegien, die Eltern am bestehenden pädagogischen Konzept der Schule haben. Wir werden demnach sowohl die Frage nach der In- novationspotenz von pädagogischer Theorie und Praxis und ihrer gegenseitigen Vermittlung aufzunehmen haben, wie auch die Frage nach den konkreten Mechanismen und Formen ihrer Innovationsre- sistenz.

1.3.5. Zusammenfassende Folgerungen für einen Rahmen zur Ana- lyse von Schulreform und Schulversuchen.

Die Restriktionsanalyse spannt eine ganze Reihe von Untersu- chungsfelder auf, die im Rahmen von Schulreform analysiert wer- den können. Unter Untersuchungsfeldern verstehen wir dabei die Bezugsprobleme unter denen das Feld analysiert wird, die spe- zifische Art der Thematisierung. Dieselben Gegenstände können in verschiedenen Untersuchungsfeldern zum Thema werden.
Im folgenden fassen wir die allgemeinen Restriktionen bildungs politischen Handelns in privatwirtschaftlich verfaßten Gesell- schaften mit demokratischen Selbstverständnis, in ihrer Bedeu- tung für das Schulwesen zusammen, und versuchen sie, für den spe ziellen Fall der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe zu konkre tisieren. (Vgl. die schematische Darstellung am Ende dieses Ab schnitts). Aus Gründen der informationellen Restriktion, die

eine langfristige Abstimmung der Subsysteme Bildung und Beschäftigung nicht zuläßt, ist Bildungspolitik auf die Offenhaltung und Unbestimmtheit bildungspoltischer Konzepte, Ziele , Inhalte schulischer Strukturen und Prozesse angewiesen. Für die kurzfristige Steuerung von Schülerströmen sind flexible Lenkungspotentiale notwendig, die es erlauben, adäquat auf kurzfristige Steuerungsimperative des Bildungssystems zu reagieren. Untersuchungsgegenstände im Bereich der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe sind die intendierten und faktischen Kriterien, Regelungen und Prozesse der Ersteinstufungen zu Beginn der Orientierungsstufe, der Umstufungen während der Orientierungsstufe und der Zuweisung an ihrem Abschluß, die eingeschlagenen Zuweisungsstrategien, die Durchsetzung staatlicher Lenkung gegenüber dem Elternrecht. Zu untersuchen ist weiter die durch diese Maßnahmen erreichte Verteilung der Schüler auf die einzelnen Leistungsniveaus, die Durchlässigkeit während und nach der Orientierungstufe.

Entscheidende Planungsentlastung ist neben dem quantitativen Steuerungsaspekt die Aufhebung der Limitationalität zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die Produktion flexibler, kognitiver und verhaltensdispositioneller Strukturen und zukunftsoffener, aber enttäuschungsfester Normorientierungen bei den Schülern, als subjektives Korrelat des kurzfristigen Steuerungskonzepts und der absehbaren allgemeinen Qualifikationstendenzen des Beschäftigungssystems: Flexibilität, Mobilität, Streßresistenz, Polyvalenz, allgemeine Arbeitstugenden, normativ-emotionale ., allgemein-politische Qualifikationselemente . Die Intendierung und Realisierung dieser kognitiven und sozialisatorischen Anforderungen durch die Schulgröße, das Curriculum, die Differenzierungsformen, die Unterrichtsformen, die soziale Integration in den heterogen gruppierten Klassen und Neigungsgruppen und im Projektunterricht der Orientierungsstufe müssen untersucht werden.

Bildungspolitik benötigt die Legitimation der Bürger. Nach Art der Legitimation lassen sich zwei unterschiedliche Typen unterscheiden: eine demokratische Legitimation und Legitimationsbeschaffung durch Loyalisierung. Die demokratischen Legitimationen beinhalten im Kern das Problem der Chancengleichheit und der sozialen Selektivität des Schulsystems, Möglichkeiten und For-

men der Mit- und Selbstbestimmung von Eltern und Schülern. Es sind die der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe zugrunde geleg ten Begriffe der Chancengleichheit zu diskutieren, die sozial Selektion im Kurssystem und der Chancenausgleich in Kern- und Projektunterricht der Orientierungsstufe zu untersuchen, wie die soziale Selektivität bei der Zuweisung zum Sekundarbereich I zu analysieren. Möglichkeiten und Formen der Selbstbestimmur der Schüler in Unterrichtsprozessen und bei Selektionsentschei dungen sind genauso zu betrachten, wie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern. Weil die Möglichkeiten demokratischer Legitimation der Bildungspolitik in gleichheitsversprechenden, aber privatwirtschaftlich verfaßten Gesellschaften beschränkt sind, ist Politik auf Strategien der Legitimationsbeschaffung angewiesen. Allgemeine, unangreifbare Zielsetzungen und die Handlichkeit empirischer Richtigkeitsnachweise, das Leistungsprinzip und andere kontrafaktische Weltbilder, die gesellschaf liche Probleme individualisieren und partikularisierte Partizipationsstrategien bekommen in diesem Zusammenhang ihre Bedeutung. Es wird für die Orientierungsstufe die Vagheit kultusministerieller Zielsetzungen und die Art ihres Bezuges auf pro grammatische Äußerungen pädagogischer Wissenschaft und die ver kürzende Handlichkeit empririscher Kontrollforschung zu analysieren sein, sowie, die Inkorporation des Leistungsprinzips un kontrafaktischer Weltbilder in Unterrichtszielen, -inhalten un -prozessen, Gruppierungsformen und der Konzipierung des Projektunterrichts. Besonders zu berücksichtigen ist dabei die Übersetzung der externen Anforderungen in die pädagogische Eigenfunktion und die damit verbundene Dethematisierung der äuße ren Funktionen. Außerdem gilt es die Regelungen der Zuweisung und die Unterrichts- und Gruppierungsformen in der Orientierun stufe dahingehend zu untersuchen, inwieweit sie nur eine parti le und partikularisierte Partizipation der Betroffenen zuläßt, die grundlegende Ziele und Maßnahmen der Reform nicht z ihrer Disposition stellt, sondern nur loyalitätsbindene Funktionen wahrnimmt.

Die fisklaische Restriktion, d.h. der Zwang zur optimalen Allokation der finanziellen Mittel, führt das ökonomische Effizien

kriterium in die Schule und seine Reform ein. Es können direkte und indirekte finanzielle Aufwendungen bzw. Einsparungen unterschieden werden. Die Reform steht unter dem Gebot der betriebswirtschaftlichen Rentabilität. Die durch die Reform verursachten Initialkosten sind abzuwägen mit dem Vergleich von langfristiger Kostenentwicklung des herkömmlichen und des reformierten Schulsystems. Dies betrifft die Kosten für die Planerstellung und Planimplementation und die davon abhängigen personalen und sachlichen Aufwendungen. Gleichzeitig ist die Veränderung der finanziellen Aufwendungen der reformierten Schule zu betrachten, durch andere Klassengrößen und Lehrer-Schüler-Relationen, veränderte Ausstattung, bessere Raumauslastungsquoten und die Entwicklung der Lehrerbesoldung im Zuge der Angleichung zwischen Gymnasial-, Real- und Hauptschullehrern in der Orientierungsstufe.
Eine allgemeine Output-Optimierung und Rationalisierung des Schulsystems stellt indirekte, finanzielle Einsparungen dar. Die Erhöhung der Lernleistung und des Ausbildungsstandes aller Schüler, wie die Reduktion der Versagerquoten an den höheren Schulen sind wichtige Kostenfaktoren. Für die Untersuchung der Orientierungsstufe sind deshalb wichtig: der Leistungsvergleich von Orientierungsstufe und traditionellem Schulsystem; leistungssteigernde Effekte homogener und heterogener Gruppierungen, des Curriculums und neuerer, unterrichtsmethodischer Verfahren; die Rolle des Projektunterrichts und der freiwilligen Arbeitsgruppen für die Leistungssteigerung. Die Zuweisungsverfahren selbst, die Veränderung der Übergangsquoten zum Sekundarbereich I, die Reduktion von Wiederholern und Schulabgängerquoten nach der Orientierungsstufe durch eine erfolgsprognostisch sicherere Zuweisung, sind weitere kostenrelevante Faktoren.
Die organisatorische Restriktion besteht in der Widerständigkeit der Verwaltungsstrukturen der Kultusadministration und des zu reformierenden Schulsystems gegen pädagogisch generierte Reformkonzepte. Bildungspolitische Postulate und pädagogische Reformkonzepte müssen von der Verwaltung in ihre eigene Rationalität übersetzt werden. Sofern eine partizipatorische Planung

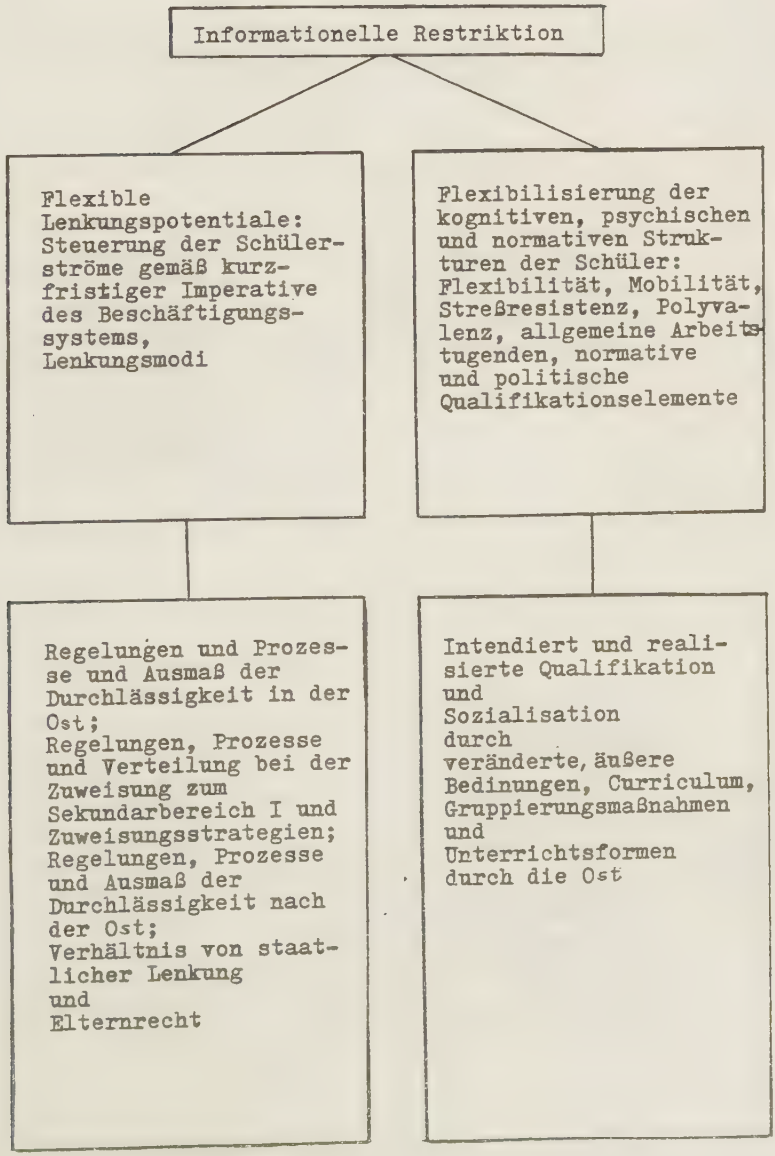
und Durchführung der Reform nicht möglich ist, die Administration nach wie vor an ihren zentralistisch-dekretierenden Strukturen festhält, gilt es für die Orientierungsstufe zu untersuchen, wie die Verwaltung im Stadium der Planerstellung und der Plandurchführung die Ziele, Inhalte und Maßnahmen der Reform verändert.

Das herkömmliche Schulsystem erzeugt aufgrund seiner Eigenfunktion Widerstände gegen seine Veränderung. Hier ist zu untersuchen, inwieweit die theoretischen Begründungen der herkömmlichen Grundschulzuweisung und des dreigliedrigen Schulsystems die mit dem Reformkonzept verbundenen Vorstellungen abs bieren können, sowie die Widerstandskraft der existierenden Strukturen und Maßnahmen und der daran gebundenen Interessen der Beteiligten und Betroffenen. Dazu gehören die entstehenden, organisatorische und räumlichen Probleme bei Neuregelungen an den Schulen, die Defizienz der Lehrerqualifikation im Hinblick auf die Anforderungen der Reform, die an das herkömmliche Schulsystem gebunde nen Interessen und Privilegien von Eltern und Schülern. Reformatorische Tendenzen und Impulse, die aus dem traditionellen Schu system kommen, sind gleichmaßen zu berücksichtigen.

Wir werden die hier entwickelten Untersuchungsfelder, im Zusammenhang mit dem im folgenden Kapitel entwickelten Evaluationsmodell als Analyse- und Interpretationsrahmen anwender Dieser wird an gegebener Stelle weiter expliziert.

Graphik 3

Allgemeine Untersuchungsfelder eines Analyserahmens der Evaluation von Schulversuchen und Untersuchungsfelder bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

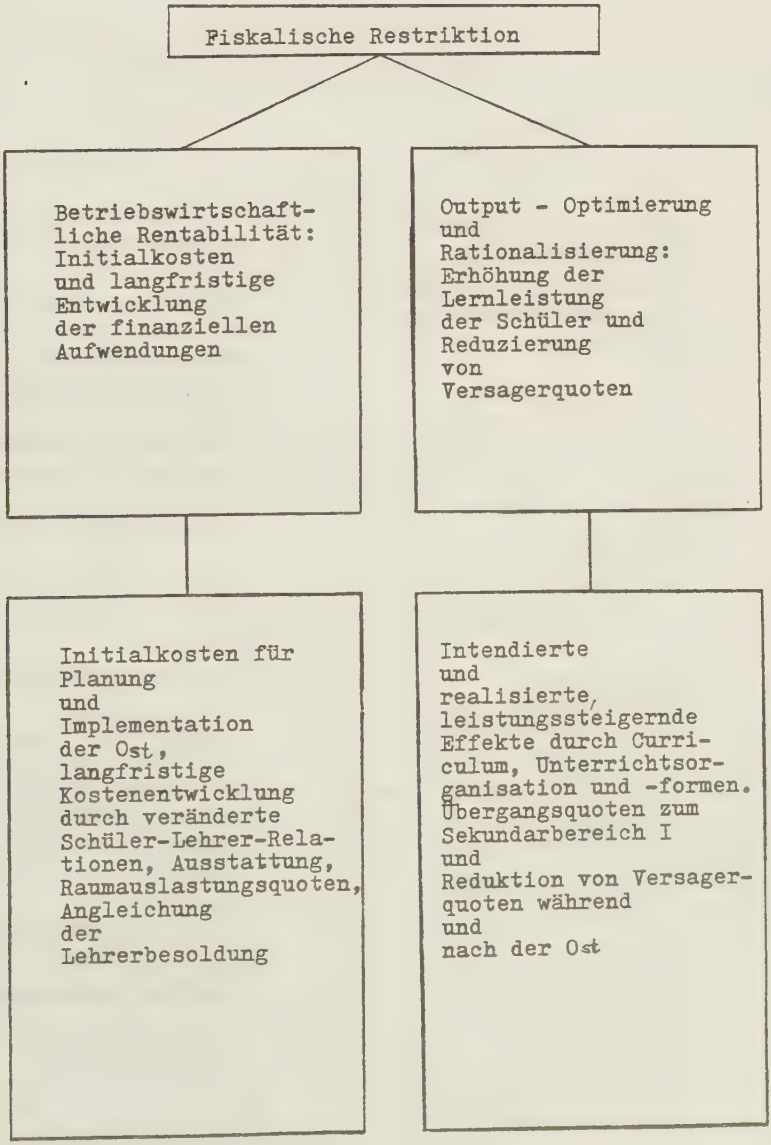


Graphik 3

Allgemeine Untersuchungsfelder eines Analyserahmens der Evaluation von Schulversuchen und Untersuchungsfelder bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

Graphik 3

Allgemeine Untersuchungsfelder eines Analyserahmens der Evaluation von Schulversuchen und Untersuchungsfelder bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe.



Graphik 3

Allgemeine Untersuchungsfelder eines Analyserahmens der Evaluation von Schulversuchen und Untersuchungsfelder bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

K A P I T E L II :

Ein Modell der begleitenden Evaluation von Schulversuchen und der Analyse von Schulreform.

2.1. Konzepte der Evaluation und der Schulbegleitung

Haben wir uns im Abschnitt 1.3. mit der gesellschaftlichen Konstitution des Bildungswesens befaßt, so geht es in diesem Kapitel um die Probleme der Analyse und Bewertung der Vorgänge innerhalb des Bildungswesens, auf die der entwickelte Interpretationsrahmen angewendet wird. Wir beziehen uns dabei sowohl auf einzelne Schulversuche, wie einzelne Schulversuche verallgemeinernd, auf die Schulreform insgesamt.
Bereits in der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur "Errichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" wird auf die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen hingewiesen (1). Begleitung wird dabei als empirische Kontrolle und Effizienzfeststellung verstanden:

"An die wissenschaftliche Kontrolle von Versuchen mit Gesamtschulen wird man die Erwartung richten, daß sie möglichst schnell bündige Auskünfte über die Leistungen dieser Schulform im Vergleich zu anderen und über die optimale Variante dieser Schulform gibt" (2).

Neben den Intersystemvergleich und den Variantenvergleich soll der systemimmanente Vergleich treten, der Soll- und Ist-Stand eines Schulversuches gegenüberstellt (3). Obwohl der Deutsche Bildungsrat Begleitung in dieser Frühphase der Diskussion über die Schulbegleitforschung im wesentlichen mit Versuchskontrolle und Leistungsfeststellung gleichsetzt, so erwähnt er zumindest, daß sie auch eine "kooperative Unternehmung" sein müsse; "Ihre Leistungen müssen vo llem den Lehrern zugute kommen, welche die Arbeit der Schulversuche tragen" (4) und gibt damit den Blick frei auf die konstruktive Funktion der Begleitung, die

---

1) Deutscher Bildungsrat, Die Bildungskommission: Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1969, S. 141 ff.

2) ebd. S. 141

3) ebd. S. 144 f.

4) ebd. S. 143

wissenschaftliche Beratung der Beteiligten.
Aurin entfaltet diese beiden Momente wissenschaftlicher Begleitung weiter: als die "konstruktive Aufgabenstellung" der Begleitung sieht er die Konzeptions- und Planungsberatung und die system- und unterrichtstechnologische Entwicklungshilfe, als die "evaluative Aufgabenstellung", die Bewährungs- und Erfolgskontrolle und grundlagenorientierte, wissenschaftliche Begleituntersuchungen (1). Beide Bereiche stehen dabei in einer vielseitigen Wechselbeziehung (2). Wir verstehen im folgenden, im Gegensatz zu Aurin, Evaluation nicht in diesem eingeschränkten Sinn, sondern setzen den Begriff der Evaluation mit dem der Begleitung synonym, denn die angegebenen konstruktiven Aufgabenstellungen sind mehr oder weniger in allen vorliegenden theoretischen Modellen von Evaluation enthalten. Ein Unterschied von Schulbegleitforschung und Evaluation ist lediglich in der historischen Entwicklung des Gegenstandsbereichs begründet. Die Evaluationsproblematik war ursprünglich nur auf die Curriculumreform bezogen, weitete sich dann aber auf die Schulbegleitforschung insgesamt aus, die die gesamte Schule und ihre Reform, von der die Curriculumreform nur mehr ein Teil ist, untersucht. Entsprechend beziehen sich alle vorliegenden Modelle der Schulbegleitforschung auf die grundlegenden Paradigmen und Theorien von Evaluation. Ihre Diskussion und Kritik ist bei der Begründung eines Neuansatzes unumgänglich.

2.1.1. Verhaltenstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte (3).

Die Evaluation hat ihre historischen Wurzeln in der Leistungsmessung (4). Entsprechend lag am Anfang der Evaluation und der

---

1) Aurin, K.: Schulversuche in Planung und Erprobung, Hannover, 1972, S. 27

2) Aurin, K.: Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung, in: ZfP, 1973, Heft 1, S. 1 - 23, hier: S. 13

3) Zu den verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationsansätzen müssen u.a. folgende Autoren und ihre Konzepte gerechnet werden: für die Evaluation von Curricula:
Tyler, R.W. (Ed.): Educational Evaluation: New roles, new means. The sixty-eight yearbook of the National Society for

(Fortsetzung nächste Seite !)

Leistungsmessung das gleiche Wissenschaftsparadigma zugrunde, nämlich das einer erfahrungswissenschaftlichen Verhaltenstheorie. Gemeinsam ist der Leistungsmessung und der Evaluation das Ziel, intersubjektiv überprüfbare Beobachtungsdaten über die Veränderung von Schülerverhalten zu sammeln. Ihr Unterschied liegt in der Auswertungsrichtung begründet: Beinhaltet Leistungsmessung eine individuumsbezogene Auswertung der Daten, so ist die Evaluation auf die Feststellung und Bewertung von Wirkungen unterrichtlicher Arrangements und Maßnahmen gerichtet.
Evaluation in diesem Verständnis unterliegt der Methodologie der Verhaltensmessung. Scrivens Definition von Evaluation ist exemplarisch für die verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationskonzepte:

"Evaluation an sich ist ein methodisches Vorgehen..... Es besteht einfach im Sammeln und Kombinieren von Verhaltensdaten mit einem gewichteten Satz von Skalen, mit denen entweder vergleichende oder numerische Beurteilungen erlangt werden sollen, und in der Rechtfertigung (a) der Datensammlungsinstrumente, (b) der Gewichtungen, (c) der Kriterienauswahl" (1).

Fortsetzung von Seite 85

the Study of Education. Part II, Chicago 1969. Lindvall, C.M., Cox, R. C.: Evaluation as a tool in curriculum development. The IPI evaluation program, American Educational Research Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 5, Chicago 1970. Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation, in : Wulf, C.: Evaluation, München 1972, S. 60 - 91. Cronbach, L.J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula, in: Wulf, C.: Evaluation aaO. S. 41 - 59. Zu dieser Zusammenstellung vgl. auch Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976, S. 25 ff; für die Evaluation von Schulversuchen: Eigler, G., Schönwalder, H.-G., Straka, G., Strittmatter, P.: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen, Villingen 1971; Straka, G.: Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen, Weinheim 1974; Achtenhagen, F.. Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchungen zu pädagogischenInnovationsversuchen unter statistischem Aspekt, in: ZfP, Heft 1, 1973, S. 43 - 62

4) Vgl. Wulf, C.: Grundfragen der Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg. Curriculum Handbuch. Band II, München 1975, S.580-600,hier: S. 582

---

1) Scriven, M.: Die Methodologie ... aaO., S. 61

Ziel ist dabei neben der Deskription der Geschehnisse, Aussagen über die Leistungen der treatments und über seine spezifischen Wirkungen zu machen. Das Ausmaß der Wirkungen soll festgestellt und die "kausalen Beziehungen zwischen den Prozeßelementen" sollen erforscht werden (1).
Damit geht die Evaluation weit über die Leistungsmessung hinaus, denn 1. genügt es nicht, wie bei der herkömmlichen Leistungsmessung, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern zu messen, sondern die Messung muß lernzielorientiert sein in dem Sinn, daß Leistung gemessen wird in Bezug auf das Testziel, das das Kriterium der Beurteilung darstellt, und 2. sind, um die Verursachungsfaktoren herauszufinden, umfangreiche Versuchspläne und -designs notwendig, die es erlauben, alle möglichen Faktoren der Wirkung zu kontrollieren.
Weitreichende Konsequenzen für das Verständnis und die Durchführung von Evaluation leiten sich von den Zielsetzungen der objektiven, kriteriumsbezogenen Leistungsfeststellung und der Wirkungsanalyse mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln für die Evaluation ab. Es wird der unmittelbar empirische Teil der Evaluation, die Sammlung der relevanten Daten, die mit den in den Sozialwissenschaften üblichen Erhebungsinstrumenten bestritten wird (2), unter die Qualitätskriterien der klassischen empirischen Sozialforschung gestellt: innere und äußere Validität, Reliabilität und Objektivität. Um sie zu sichern und mögliche Störfaktoren auszuschalten (3), sind umfangreiche Vorkehrungen

---

1) Scriven, M.: Die Methodologie ... aaO. S. 70

2) Siehe die folgenden Zusammenstellungen von empirischen Erhebungsinstrumenten für die Evaluation: Schwarzer, R.: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation, in: Frey,K.(Hrsg. Curriculumhandbuch, Bd. II, aaO. S. 748 - 766; Spada, H.: Quantifizierung als Element curricularer Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch, Bd. II, aaO. S.766-786.

3) Eine umfangreiche Zusammenstellung von bei einer Evaluation relevanten Störfaktoren der Gültigkeit findet sich bei Straka Störfaktoren der inneren Gültigkeit: zwischenzeitliches Geschehen, Reifung, Testdurchführung, Hilfsmittel, Statistische Regression, Probandenauswahl, experimentelle Einbußen, Wechselwirkung von Probandenauswahl und Reifung; Störfaktoren äußerer Gültigkeit: a) Populationsgültigkeit: Repräsentativität der Stichprobe, Wechselwirkung von Persönlichkeitsvariablen mit dem Treatment ; b) ökologische Gültigkeit: differenzierte Beschreibung der unabhängigen Variablen, Schluß-

(Fortsetzung nächste Seite !)

notwendig, von denen wir hier nur die erwähnen wollen, die einer solchen Evaluation ein besonderes Gepräge und eine besondere Problematik geben. Der Aspekt der Kontrolle der Untersuchungsbedingungen wird in der verhaltenstheoretisch orientierten Evaluation dominant.

1. Bereits um die Wirkungen des treatments objektiv und einigermaßen zuverlässig festzustellen und wichtige Störfaktoren auszuschalten, sind aufwendige Verfahren mit Vor- und Nachuntersuchungen und Quasi-Kontrollgruppen unumgänglich (1); um den Aussagen über die tatsächlichen Wirkungen des treatments einigermaßen Gültigkeit zu verleihen, sind Quer- und Längsschnittuntersuchungen erforderlich (2), die finanziell, personell und zeitlich höchst aufwendige Versuchspläne nach sich ziehen (3).

2. Der Aufwendigkeit von Untersuchungsplänen entspricht die Aufwendigkeit der Datenauswertung. Die multivariaten Untersuchungen bedürfen komplizierter varianzanalytischer und/oder regressionsanalytischer Auswertung mit erheblichem zeitlichen Aufwand (4).

3. Es gibt unter den Autoren verhaltenstheoretisch orientierter Evaluationskonzepte eine ausgedehnte Diskussion darüber, ob die Evaluation vergleichend oder nicht-vergleichend gehandhabt werden soll. Cronbach vorallem plädiert für die nicht-vergleichende Auswertung, weil Gruppenvergleiche fragwürdig sind und die notwendigen Doppelblindversuche im pädagogischen Feld nicht durchge-

---

1) Fortsetzung der Fußnote 3 von S. 87

folgerungen bei mehreren Treatments, Hawthorne-Effekt, Neuheits- und Ungewohnheitseffekt, Versuchsleitereffekt, Nachtestempfindlichkeit, Interaktion von zwischenzeitlichen Geschehen und Treatment, Beschreibung und Erhebung der unabhängigen Variablen und dem Treatment.
Siehe: Straka, G.: Forschungsstrategien ... aaO. S. 27 ff.

---

1) Vgl. Straka, G.: Forschungsstrategien ... aaO. S. 128 ff

2) Vgl. Scriven, M.: Die Methodologie ... aaO. S. 85 ff

3) Vgl. Straka, G.: Forschungsstrategien ... aaO. S. 164 ff

4) Vgl. Bredenkamp, J.: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation. in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch, Bd. II ... aaO. S. 786 - 822. Straka, G.: Forschungsstrategien ... aaO. S. 169 ff.

führt werden können; die Evaluation soll sich also darauf konzentrieren, das Maß der Zielerreichung (systemimmanenter Vergleich) und mögliche Nebenwirkungen festzustellen. Es könnten daraus, wird es hinreichend differenziert betrieben, bereits wichtige Informationen für eine Verbesserung etwa eines Curriculums abgeleitet werden (1). Will aber die Evaluation die weitergehende Intention der Wirkunsanalyse erreichen, kommt sie um Kontrollgruppenversuche nicht herum, die mit unterschiedlichen Treatments durchgeführt werden müssen, weil die Rahmenbedingungen als intervenierende Variablen und Störfaktoren bei systemimmanenten Vergleichen nicht kontrollierbar sind. Um relativ gesicherte Aussagen über Wirkungen machen zu können, sind Untersuchungen mit Kontrollgruppen notwendig. Damit wird die Evaluation jedoch vergleichend im Sinne eines Intersystem- oder eines Variantenvergleiches, und wird als solche als die beste Methode für die Probleme der Evaluation bezeichnet (2).

4. Für die Beteiligten und Betroffenen ist die Evaluation restriktiv, sie tritt von außen an sie heran. Lehrer, Schüler und Eltern können an der Planung, Gestaltung und Durchführung der Evaluation nicht aktiv mitwirken; beides wird in verhaltenstheoretisch orientierten Konzepten als "Amateurevaluation" abgelehnt (3), weil die Objektivität der Erhebung Schaden nehmen könnte. Die Lehrer sind, dem Verständnis der klassischen empirischen Wissenschaft folgend, bei diesem Evaluationsansatz konzipiert als möglichst neutrale Anwender eines Treatments und damit als Instrument des Reform- und Bewertungsprozesses, allenfalls mit der Chance, als Störfaktor in Erscheinung zu treten. Dies hat der verhaltenstheoretisch orientierten Evaluation vielfache und heftige Kritik eingetragen: Der mehr immanente Einwand, daß die Ausschaltung der Beteiligten gerade die Objektivität und Validität der Untersuchung in mancher Hinsicht beeinträchtigt (4),

---

1) Cronbach, L.J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula aaO. S. 46 ff.

2) Vgl. für andere Scriven, M.: Die Methodologie...aaO. S. 81ff

3) ebd. S. 64 ff

4) Für andere: Berger, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt 1974.

hat bei einigen Autoren dazu geführt, daß sie kooperative Modell für Reformplanung und -evaluation mit partieller Betroffenenpartizipation vorschlugen. Damit konnte freilich nicht die weitreichene Kritik entkräftigt werden, daß dadurch die Instrumentalisierung der Betroffenen nicht aufgehoben ist und sie weiter nur als strategische Objekte einer Datensammlung, nicht aber als handelnde, menschliche Subjekte begriffen werden (1). Kritisiert wird mit diesem Vorwurf sowohl die Herrschaftsfunktion dieser Wissenschaftsauffassung, wie der Umstand, daß sie der tatsächlichen Rolle der Beteiligten und Betroffenen nicht gerecht wird, die im Rahmen eines Schulversuches in der Regel die Hauptlast der Reform in Durchführung und Ausgestaltung tragen.
Charakteristisch für die verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationsansätze ist, in Analogie zur Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang in der klassischen empirischen Forschungsmethodologie, die logische Trennung von Konstruktion und Implementation von Reform einerseits und ihrer evaluierenden Kontrolle andererseits. Evaluation wird nicht begriffen als integraler Bestandteil des Konstruktions- und Handlungsprozeß der Beteiligten, um sie unmittelbar bei der Reformplanung und Durchführung zu beraten, sondern sie ist davon abgetrennt und auf die Verbesserung der Reform nur derart bezogen, daß sie die Ergebnisse einer einmal, bis zu einem bestimmten Punkt durchgeführten Reform feststellt. Es besteht also in diesem Konzept immer ein zeitliches Nacheinander von Konstruktion und Durchführung von Reform und Evaluation, deren Ergebnisse, handelt es sich um eine formative Evaluation, in die Neukronstruktion und Neudurchführung einfließen, die dann wieder neu evaluiert werden. Am Prozeß der Konstruktion und dem Prozeß der Durchfürhung ist die Evaluation nicht unmittelbar beteiligt. Es werden deshalb immer mehr oder weniger fertige Produkte evaluiert, die Effekte dieser Produkte untersucht, die Mittel, Verfahren, Ressourcen und Prozesse, die zu diesen Ergebnissen führen, werden nicht Gegenstand der Evaluation. Diese Produktorientierung kommt deutlich zum Ausdruck, wenn Scriven von einer Verwechselung von

---

1) Holdener, W., Moser, H.: Funktion der Evaluation für politische Planung; in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch, Bd. II. aaO., S. 628 - 640, Hier: S. 633

formativer Evaluation und Prozeßforschung warnt: "Formative Evaluation. Diese Art der Forschung wird oft mit der Prozeßforschung genannt, aber sie ist natürlich nur eine Ergebnisevaluation in einem Zwischenstadium der Curriculumentwicklung" (1). Die formative Evaluation unterscheidet sich damit von der abschließenden, summativen Evaluation eines Reformprodukts nur mehr dadurch, daß ihre Ergebnisse für den weiteren Reformprozeß fruchtbar gemacht werden können.

Die Produktorientierung verhaltenstheoretisch orientierter Evaluationskonzepte und die Intention Wirkungszusammenhänge aufzuklären, bringen es mit sich, daß diese Konzepte stark zur Makroevaluation tendieren. Nicht die differenzierte Untersuchung, etwa der Anwendung eines neuen Curriculums in einer Gruppe oder Klasse liegen in ihrem unmittelbaren Interesse. Weil vor allem das curriculare Produkt selbst verbessert werden soll, sind Untersuchungen in mehreren Gruppen und Klassen und Schulen erforderlich. Eine konkrete Hilfe für die Reformpraxis besteht deshalb nur vermittelt über die Verbesserung des Produkts, nicht aber etwa im Bereich seiner Anwendung.

Evaluiert der empirische Teil verhaltenstheoretisch orientierter Evaluationskonzepte die Auswirkungen eines bestimmten Innovationsprodukts, so soll in einem zweiten Teil das verwendete Evaluationsinstrumentarium selbst evaluiert werden: Die Datensammlungsinstrumente, die Gewichtungen der einzelnen erhobenen Unterergebnisse und die Auswahl der Prüfkriterien müssen gerechtfertigt werden. Scriven nennt dies intrinsische Evaluation (2). Ist die Rechtfertigung der verwendeten Verfahren Problem jeglichen empirisch-wissenschaftlichen Vorgehens und die Festlegung der Gewichtung einzelner Testteile und ihre Zusammenfassung zu einem Gesamtergebnis Problem jeglicher Leistungsmessung, so ist die Rechtfertigung der einer Evaluation zugrunde gelegten Kriterien, ein Problem von besonderer Relevanz bei Evaluationen. Es sei erlaubt, daß wir uns im Folgenden darauf konzentrieren. Das Problem lautet also: wie

---

1) Scriven, M: Die Methodologie ...aaO. S. 71

2) ebd. S. 73 ff

werden die Kriterien der Evaluation ausgewählt und festgelegt, und wie werden sie begründet.
Das einfachste und scheinbar unkomplizierteste Verfahren ist, die Planungsziele der Reform als vorgegeben zu betrachten, sie zu den alleinigen Kriterien und Maßstäben der Evaluation zu machen (1), und damit den Großteil der Kriterienproblematik einfach aus der Evaluation auszusperren; Evaluation verzichtet so auf die Untersuchung der Reformziele selbst - etwa in Bezug auf ihre gesellschaftliche und/oder pädagogische Relevanz - und auf eine Evaluation der Planungsphase. Durch die Affirmation der Planungsziele verliert Evaluation kritische Distanz zur Planung; sie sind inhaltlich gleichgeschaltet. Hintergrundkriterien der Planer können unkontrolliert die Reform bestimmen, spezifische Interessen der Politik unhinterfragt legitimiert werden.
Cronbach kritisiert implizit diese Gleichschaltung, indem er, unter Bezugnahme auf die letzten Entwicklungen der Curriculumtheorie, darauf aufmerksam macht, "daß der allgemeine Bildungsstand wichtiger sei als die Bewältigung bestimmter Unterrichtseinheiten" (2). Unterschiedliche Fachcurricula, die die Förderung des allgemeinen Bildungsstandes nicht als explizites Ziel nennen, können gleich tauglich sein, die Fachziele zu vermitteln, in Bezug auf den allgemeinen Bildungsstand aber unterschiedliche Qualitäten besitzen. Sie können deshalb nicht als gleich wertvoll evaluiert werden. Einer umfassenden Evaluation müssen also auch Kriterien zugrunde gelegt werden, die nicht im Zielkatalog der Planung enthalten sind, um die positiven und negativen von der Planung nicht intendierten Effekte - die "Nebenwirkungen" - einer Reform mit in die Evaluation einbeziehen zu können. Diese Kriterien bedürfen, wie die Evaluation der expliziten Reformziele, sekundärer Kriterien (hier z.B. die Begründung des pädagogischen Werts der Allgemeinbildung).
Nicht Cronbach, aber Scriven äußert sich zu diesem Problem: Sekundäre Kriterien sind für ihn der Geltungsbereich eines Curriculums, d.h. die Frage, werden die Themenbereiche behandelt, die behandelt werden sollen, die "Modernität und Aktualität" der In-

1) Für andere: Straka, G.: Forschungsstrategien...aaO. S. 93
2) Cronbach, L.J.: Evaluation... aaO. S. 44

halte - sie sollen von Fachwissenschaftlern analysiert und bestimmt werden - und die Konsistenzanalyse von curricularen Zielen und Curriculum- und Prüfungsinhalten (1). Ist die Konsistenzanalyse eine formale Überprüfung der Einhaltung einer technischen Verfahrensvorschrift der Curriculumskonstruktion, und legt sich Scriven bei der Untersuchung des Geltungsbereiches nicht darauf fest, ob sie auch die Reflexion der Frage umfaßt, welche Inhalte behandelt werden sollen, so scheint es nicht zufällig, daß an dem Punkt, wo eine inhaltliche Reflexion vermutet werden kann, nämlich bei der Reflexion von Aktualität und Modernität der Inhalte, Scriven dies an den "Sachverstand" deligiert. Die Unfähigkeit Scrivens, jenseits des Geltungsbereichs der empirischen Methodologie, ein wissenschaftlich akzeptables Vorgehen zur Lösung der Probleme der Evaluation von Zielen und Inhalten einer Reform anzugeben, wird durch den Hinweis auf den Fachmann ersetzt; dieser aber wird die gleichen Probleme wie Scriven haben, läßt er sich auf seine methodologische Grundkonzeption ein - wie bestimmt er Aktualität und Modernität, warum benutzt er gerade sie als Kriterien und keine anderen ? -, er wird sie nur dezisionistisch "Lösen" können.

Achtenhagen versucht dem zu entgehen, indem er an diese Leerstelle die Hermeneutik als wissenschaftliches Verfahren in ihr Recht einsetzt. Er weiß, daß im Rahmen von empirischen Verfahren die Motive des Vorgehens, der theoretische Kontext, die Wahl der Überprüfungsverfahren, die Setzung der Signifikanzniveaus und die Ergebnisinterpretation nur "argumentativ gesichert" werden können, und er will Hermeneutik, als Verfahren der Analyse von Dokumenten und Texten und als eine kritische Gesellschaftstheorie im Rahmen von Evaluation zum Tragen kommen lassen (2). Nun mag die Hermeneutik durchaus ein geeignetes Verfahren sein, um Ziele und Inhalte von Reform und die Instrumente und Grundlagen empirischer Evaluation zu analysieren und evaluieren, nur wendet sich Achtenhagen im Fortgang seines Aufsatzes den statistischen Problemen empirischer Evaluation zu und läßt, weil er das Verhältnis von

---

1) Scriven, M.: Die Methodologie ...aaO. S. 75 ff

2) Achtenhagen, F.: Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen unter statistischem Aspekt, in ZfP 1/1973, S. 44 ff.

empirischer Evaluation und hermeneutischer Evaluation in keiner Weise klärt, den Eindruck zurück, daß beide unverbunden nebeneinander stehen. Gerade die Klärung des Verhältnisses beider zueinander scheint uns aber die wichtigste Aufgabe eines Evaluationskonzeptes.

Scriven geht in einem späteren Aufsatz über seine oben skizzierte Auffassung hinaus, daß einer Evaluation sowohl die Ziele des Curriculums wie andere, wie auch immer bestimmte Ziele zugrunde gelegt werden sollten, indem er eine "zielfreie" Evaluation fordert, die sich überhaupt nicht an den Zielen des Curriculum orientiert. "Zielfreie" Evaluation ist "Evaluation eines Curriculums unter bewußtem Verzicht auf die Berücksichtigung der deklarierten Zielsetzungen dieses Curriculums" (1). Anstoß für diese Radikalisierung des Konzeptes war für Scriven, daß 1. Untersuchungen, die sich auf die deklarierten Ziele einlassen, alle anderen Wirkungen des Curriculums nur mehr als Nebeneffekte behandeln, die verloren zu gehen drohen, 2. zielbezogene Evaluation, als der Planung nachgeordnetes Verfahren oft sich nur in schönen Formulierungen ergeht, aber keine Evaluation mehr betreibt, also unter Objektverlust leidet. Zur empirischen Messung hat Scriven Tests als Evaluationsverfahren im Auge (2). Wulf hat darauf hingewiesen, daß standardisierte Tests zur Evaluation von Curricula nicht geeignet sind, weil sie die Leistungsunterschiede der Schüler messen, nicht aber die spezifischen Leistungen eines Curriculums,(3) und Larcher/Rathmayr heben am Beispiel eines Curriculums, das als Ziel emanzipatorisches (= u.a. auch kooperatives) Sprachhandeln hat, hervor, daß solche Testverfahren in direktem Gegensatz zu den Intentionen des Curriculums stehen können, weil sie durch die Vereinzelung der Schüler in der Prüfungssituation, gerade die Prüfung des angestrebten Zieles nicht zulassen (4).

---

1) Scriven, M.: Pros and Cons about Goal - Free Evaluation. In: The Journal of Educational Evaluation, 1972, S. 1 - 4. Zitiert nach Larcher, D., Rathmayr, R.: "Zielbezogene" versus "zielfreie" Evaluation von Curricula und Unterricht - am Beispiel eines sprachwissenschaftlichen Curriculums. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II ...aaO., S. 688 - 700; hier: S. 689

2) Wulf, C.: Grundfragen der Evaluation, in: Frey, K...ebd. S. 580 - 600; hier: S. 584 f

3) Wulf, C.: Curriculumevaluation ...aaO. S. 18

4) Larcher, D., Rathmayr, R.:"Zielbezogene"...aaO. S. 693 f

Die empirische Überprüfung ist ohne jegliche Berücksichtigung der Intentionen und Ziele des Treatments nicht möglich, soll die Überprüfung dem Curriculum gerecht werden und beide nicht in einen unüberbrückbaren Gegensatz geraten. Auf die zentrale Frage, woher die Kriterien für eine solche Evaluation kämen, antwortet Scriven, es gäbe genug allgemein akzeptierte "standards of merit", die zugrunde gelegt werden könnten und nennt die Bedürfnisse des Erziehungsbereiches, der Verwaltung und des Staates (1). Damit läuft Scriven allerdings Gefahr, die Willkür zum Programm zu machen, wenn die konkurrierenden Ziele und Standards nicht theoretisch ausgewiesen und nur adhoc zu Kriterien der Evaluation gemacht werden. Will ein Curriculum die Ziele, Inhalte und Methoden verändern, muß es auch an seinen Ansprüchen gemessen und darf auf keinem Fall nach alten Standards beurteilt werden, die es gerade überwinden will. Der Hang zum Konservatisismus eines solchen Konzepts ist unverkennbar (2)
Die Kriterienproblematik ist auf diese Weise nicht zu lösen.
Die Evaluation der Ziele und Inhalte einer Reform wird von einigen verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationskonzepten zwar gefordert, ausgeführt und gelöst wird dieses Problem von ihnen jedoch nicht. Die Orientierung an einer Verhaltenstheorie führt zu einer "rationalistischen Halbierung" des Evaluationsbegriffes Bewertet wird nämlich lediglich insofern, als durch die "objektive" Sammlung von Verhaltensdaten, die Zielrichtung eines Treatments gemessen und gegebenenfalls mit einem anderen verglichen wird. Die Bewertung aber, ob eine Zielerreichung von z.B. 70% sehr gut, gut oder schlecht ist, wird von diesen Konzepten nicht geleistet, weil sie der Verhaltensmethodologie nicht zugänglich ist müssen auch andere Methdoden, die dieses Problem wissenschaftlich systematisch angehen könnten, ergänzend eingesetzt werden. Diese Methoden werden jedoch von den verhaltenstheoretisch orientierten Autoren an keiner Stelle expliziert und in ein Gesamtkonzept integriert.
Eine Bewertung des Treatments in einem gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext findet deshalb nicht statt. Die Enthalt-

---

1) nach Larcher/Rathmayr: "Zielbezogene"...aaO. S. 689 f

2) ebd. S. 691 ff

samkeit dieser Evaluationskonzepte in Ziel- und Wertfragen droht sie zu einem willfährigen Instrument der vorformulierten Ziele und der gesellschaftlich dominierenden Interessen zu machen. Damit sind diese Konzepte durchaus geeignet, Legitimationen für staatliche Bildungspolitik in einem gewissen Umfang bereit zu stellen, und dies vornehmlich im Zusammenhang mit einer Loyalitätsbeschaffung (1). Eine tatsächliche Entscheidungshilfe im Sinne einer wissenschaftlichen Praxis- bzw. Politikberatung können sie nur in sehr bescheidenem Umfang sein, weil die dazu nötigen Kriterien (z.B. von gesellschaftlicher Nützlichkeit) nicht systematisch gefaßt, wissenschaftlich expliziert und transparent gemacht werden können. Aus diesem Defizit entstanden hi - storisch die entscheidungstheoretisch orientierten Evaluationsansätze.

Die aufgewiesene Produktorientierung der verhaltenstheoretisch orientierten Ansätze und das Bemühen generalisierungsfähige Aussagen über Effekte zu erhalten, gibt ihnen bei formativer Handhabung zweifellos einen Stellenwert für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Treatments (etwa von curricularen Produkten). Optimiert werden können aber lediglich die Produkte, nicht die Anwendung der Produkte in der Praxis, etwa durch die Aufklärung der konkreten Unterrichtspraxis. Sofern diese Evaluationskonzepte Wirkungsanalyse betreiben, ist ihnen eine Theorieorientierung nicht abzusprechen.

2.1.2. Entscheidungstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte (2)

Autoren entscheidungstheoretisch orientierter Evaluationskonzepte konstatieren bei den verhaltenstheoretischen Ansätzen der Evaluation zwei gravierende Mängel: 1. Die Prüfung des Ausmaßes der Zielerreichung ist für eine Evaluation nicht ausreichend,

---

1) Vgl. Wulf, C.: Grundfragen der Evaluation, in: Frey,K.(Hrsg.), Curriculum-Handbuch Bd. II...aaO., S. 580 - 600; hier: S.584

2) Zu den Vertretern einer solchen Konzeption sind zu zählen: Stufflebeam,D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe, in: Wulf, C.: Evaluation...aaO. S. 113 ff; Alkin, M.C.: Die Aufwands - Effektivitäts - Evaluation von Unterrichtsprogrammen in: Wulf, C.: Evaluation...aaO. S. 146ff; und auch wenn er eine Sonderstellung einnimmt, Glass, G.V.: Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation, in: Wulf, C.: Evaluation ... aaO. S. 166 - 206.

weil dies keine Hilfe bei der Anfangsplanung und Realisierung der Programme darstellt. Die Informationen sind zudem meist nicht rechtzeitig vorhanden, um bei weiteren Entscheidungen über die Veränderung oder Verbesserung der Programme dienlich zu sein, oft sind sie auch nicht spezifisch genug. 2. Ist die Anwendung von Kontrollgruppenexperimenten in der Evaluation verfehlt, weil derartige Versuchspläne die Absicht einer kontinuierlichen Programmverbesserung behindern können. Der Evaluationsplan richtet sich nach den Versuchsbedingungen, die nicht verändert werden dürfen und nicht umgekehrt. Zudem wird vorgebracht, daß sich in experimentellen Versuchsplänen innere und äußere Validität diametral gegenüber stehen - mehr innere Validität bedeutet weniger äußere Validität und umgekehrt (1).

Evaluation hat nach Auffassung entscheidungstheoretisch orientierter Ansätze primär die Funktion, Hilfe bei Entscheidungen der Programmträger zu sein, denen unterstellt wird, daß sie das Programm "verbessern" wollen und so Evaluation einen Beitrag zur Programmoptimierung leistet. Dies erscheint problematisch, weil bei politischen Entscheidungen mehr als die Verbesserung des Programms eine Rolle spielt, ja ein Programm u.U. gerade nicht verbessert werden soll, weil etwa die Folgebereitschaft der Betroffenen nicht in ausreichendem Maß vorhanden ist (vgl. die Entwicklung der Gesamtschule in der BRD). An den Entscheidungsträgern eines Programmes orientiert und auf die Verwissenschaftlichung des Entscheidungsprozesses zielend, haben diese Evaluationsansätze einen erheblichen Stellenwert für die Legitimierung gefällter Entscheidungen.

Im Gegensatz zu den verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationskonzepten begreifen die entscheidungstheoretisch orientierten Konzepte Evaluation im Unterschied zur Forschung, die theoretisch-schlußfolgerungsorientiert ist, explizit als pragmatisch entscheidungsorientiert (2). Evaluation orientiert sich damit ausschließlich an den Bedürfnissen des Entscheidungsprozesses der Programmträger, als Beitrag zu einer Theorie über den Gegenstandsbereich wird sie nicht verstanden. Stufflebeam definiert

---

1) Vgl. Stufflebeam, D.L.: Evaluation ...aaO. S. 118 ff

2) Vgl. Glass, G.V.: Die Entwicklung ... aaO. S. 169

repräsentativ für diese Schule der Evaluation:"Im allgemeinen bedeutet Evaluation die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistische Verfahren mit dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen zu erhalten" (1). Evaluation in diesem Sinn kann nur formativ sein und muß sich nicht beschränken auf die klassischen Methoden empirischer Sozialforschung. Alle Verfahren, die irgendwie geeignet sind, für Entscheidungen relevante Informationen und Daten beizubringen sind zugelassen.

Auf der Grundlage dieser Bestimmung von Evaluation entwirft Stufflebeam folgende logische Struktur eines Evaluationsplanes: 1. die Bestimmung des Evaluationsschwerpunkts, mit der Identifikation der wichtigsten Entscheidungsebenen, der Planung und Beschreibung der wichtigsten Entscheidungssituationen, der Bestimmung der Kriterien für jede Entscheidungssituation, der Definition der Evaluationsgrundsätze und -richtlinien, 2. die Informationssammlung, 3. die Informationsorganisation, 4. die Informationsanalyse, 5. der Informationsbericht und 6. die Administration der Evaluation (2). Durch den Bezug auf die Bedürfniss des Entscheidungsprozesses ergeben sich weit über die verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationskonzepte hinausreichende Gegenstandsbereiche der Evaluation, denn für Entscheidungen benötigt man - legt man das gängige Input-Output-Modell zugrunde sowohl Informationen über den Kontext, in dem eine Reformmaßnahme plaziert werden soll, wie über die Reformmaßnahme als den Input selbst, wie über die ablaufenden Prozesse und über die Ergebnisse, anhand denen die Auswirkungen eines Treatments evaluiert werden können (Produktevaluation). Kontextevaluation meint dabei die Identifikation der Bedürfnisse und Probleme des Programmkontextes; Inputevaluation die Abschätzung der Möglichkeiten des Programmträgers; Prozeßevaluation die Aufzeichnung von Ereignissen und Aktivitäten des Prozesses und Produktevaluation des "In-Beziehung-Setzen und der Ergebnisse mit den Lernzielen".

---

1) Stufflebeam, D.L.: Evaluation ...aaO. S. 124

2) ebd. S. 143 f. Die Punkte 2-6 sind dort noch näher erläutert

dem Kontext, dem Input und dem Prozeß" (1). Neu ist, daß, durch die systematische Untersuchung von Entscheidungsalternativen, dieses Konzept den Begriff der Kontingenz in die Evaluationsdiskussion einführt.Das Ziel der entscheidungstheoretisch orientierten Evaluation, nämlich die Bereitstellung von Entscheidungswissen, hat von den Verhaltenskonzepten stark differierende Qualitätskriterien für die Evaluation zur Folge. Zu den Kriterien für die Einschätzung der Angemessenheit der Evaluation gehören Validität (Ist die Information diejenige, die der Entscheidungsträger braucht ?), Reliabilität (Ist die Information reproduzierbar ?), Rechtzeitigkeit (Steht die Information für den Entscheidungsträger rechtzeitig zur Verfügung?), Verfügbarkeit (Erreicht die Information alle Entscheidungsträger, die sie brauchen ?) und Zuverlässigkeit (Vertrauen die Entscheidungsträger der Information?) (2). Alle Qualitätskriterien sind auf die Bedürfnisse des Entscheidungsprozesses und des Entscheidungsträgers bezogen. Man beachte vor allem die Neudefininiton der Validität als Brauchbarkeit der Information im Gegensatz zur erfahrungswissenschaftlichen Bestimmung des Validitätsbegriffes. Der entscheidungstheoretisch orientierten Evaluation kommt es, dies läßt sich den Qualitätskriterien entnehmen, nicht so sehr auf die realitätsgetreue Abbildung und Wirkungsanalyse der Zusammenhänge der faktischen Vorgänge an, sie stehen nur mehr in einem instrumentellen Zusammenhang mit der Entscheidungsproblematik. Evaluation erhält einen entscheidungsstrategischen Charakter und zielt auf die Rationalisierung des Entscheidungsprozesses ab, im Sinn der vollständigen Erfassung der Entscheidungszeiträume, -situationen, -alternativen, -präferenzen und -ergebnisse (3).

Durch die strikte Orientierung am Entscheidungsträger von Reformmaßnahmen ist die Evaluation, trotz der Untersuchung auch von Kontext und Prozeß, überwiegend Makroevaluation. Die gewonnenen Informationen sollen gesammelt werden für die übergreifende Ent-

1) Stufflebeam, D.L.: Evaluation... aaO. S. 133

2) ebd. S. 125

3) Vgl. Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch ...aaO. S. 35

scheidungsinstanz und diese benötigt Aussagen über Maßnahmeeffekte in unterschiedlichen Kontexten. Die Anwendung einer Maßnahme in einer Einheit (Schule oder Klasse) ist nur ein Glied in der Kette der gesamten Anwendungen. Informationen, etwa zur Verbesserung der Anwendung und Prozesse aufgrund spezifischer Bedingungen, fallen, wenn nur marginal ab.
Trotzdem im Prozeß der Datengewinnung eine Beteiligung der Betroffenen (Lehrer, Schüler) nicht ausgeschlossen wird, sie in bestimmten Umfang zum Träger der Evaluation werden können, und Evaluation in diesem Sinn eine innere ist, so ist das Konzept insgesamt doch so angelegt, daß sie in weiten Bereichen - etwa bei der Abschätzung von zur Verfügung stehenden Mitteln und Alternativen -, aus Gründen mangelnder Kompetenz, nicht beteiligt werden sollen. Sie dienen, falls die Untersuchungen nicht ganz durch außenstehende Wissenschaftler vorgenommen werden, als Instrument der Datensammlung. Die Evaluation ist für sie restriktiv.
Lehnt Stufflebeam Untersuchungen mit Kontrollgruppen ab, so betont Glass, daß bei vergleichender Evaluation nicht alle Versuchspersonen den gleichen Bedingungen ausgesetzt und nicht all Störvariablen kontrolliert oder eliminiert werden müssen, sondern die Anwendung des Zufallsprinzips und die Feststellung überzufälliger Abweichungen ausreichen. Gerade weil es nicht um die Untersuchung von Wirkungszusammenhängen im Feld geht, ist die Berücksichtigung möglicher, systematischer Fehler bei Zufallsauswahl bei kleinen Stichproben nicht so entscheidend; die Repräsentativität muß nur einigermaßen gesichert sein. Eine Untersuchung oder Bewertung von Entscheidungsalternativen wird auf den Vergleich als wichtigstes Instrument nicht verzichten können.
Eine zentrale Frage an die entscheidungstehoretisch orientierte Evaluationskonzepte ist die nach den Zielen und Kriterien, nach denen evaluiert werden soll und wie sie begründet werden. Wie bereits der oben zitierten Definition von Evaluation Stufflebeam zu entnehmen ist, versteht er Evaluation als Bereitstellung von Entscheidungswissen. Die Entscheidung selbst ist dabei nicht eingeschlossen. Mit Entscheidungswissen hat er die Sammlung

und Organisierung der entscheidungsrelevanten Informationen in der Anfangsphase durch theoretische Antizipation, nach der Implementation, durch empirische Untersuchungen des Versuchs bezüglich Kontext, Input, Prozeß und Produkt, im Auge. Zwar ist ein solcher Ansatz weiter als der der verhaltenstheoretischen Konzepte, grenzt aber die Frage nach den Zielen der Programme gleichermaßen aus. Norm- und Sachfragen werden getrennt, und Evaluation wird auf die Untersuchung von Sachfragen beschränkt. Die Normpräferenzen werden als gegeben betrachtet, sie bilden die Kriterien der Evaluation. Normfragen werden damit nur als dezisionistische Probleme auf dem Hintergrund von weltanschaulichen Positionen begriffen, die wissenschaftlich nicht zu diskutieren sind. Die Frage nach dem Auftraggeber, woher er die Ziele bezieht, aufgrund welcher Eigeninteressen er sie formuliert, kann damit nicht untersucht werden (1). Stufflebeams einziger Bezug auf Programmziele ist die Erwähnung allgemeinster Leitziele: "schulische Leistung, Erfahrung und Möglichkeiten sozial benachteiligter Schüler zu verbessern und das Ausmaß und die Qualität der Innovationen...erhöhen" (2). Zweifelsohne sind diese allgemeinen Formulierungen nicht kontrovers, weil sie nicht inhaltlich gefüllt und konkretisiert werden, haben sie die Funktion Legitimation für Politik zu beschaffen. Versteht Stufflebeam Evaluation als wertneutrales Hilfsmittel zur optimalen Entscheidung und Erreichung jeglicher Intentionen und Ziele des Auftraggebers, so legt Alkin der Konstruktion seiner Aufwands-Effektivitäts-Analyse von Reformmaßnahmen explizit eine, pädagogische Zielsetzungen übergreifende, Intention von Bildungspolitik zugrunde: den Zwang zur optimalen Allokation der finanziellen Mittel aufgrund prinzipieller Knappheit der fiskalischen Ressourcen. Er will die Ergebnisse von unterschiedlichen Bildungsprozessen vergleichen, im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den jeweiligen finanziellen Aufwand und diese Ergebnisse als Entscheidungswissen über unterschiedliche Wege der Zielerreichung bereitstellen. Im Gegensatz zu reinen Kosten-Nutzen-Analysen sollen dabei auch Outputs berücksichtigt werden

---

1) Vgl. Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch...aaO. S.35 f

2) Stufflebeam, D.L.: Evaluation...aaO. S. 127 f

die nicht unmittelbar in Geldeinheiten zu fassen sind (1). In unserem Zusammenhang kommt es dabei nicht so sehr auf die Diskussion des Modells und seiner Annahmen an, das Schülerinput, finanzielle Inputs, externe Systeme, Aktionsparameter und Ergebnisse als seperate Modelleinheiten einführt und deren unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten darin bestehen, den Ergebnissen die anderen Einheiten unterschiedlich als Kontrollvariablen und Störfaktoren zuzuordnen (2). Wichtig für uns ist der Bezug auf die Probleme von Bildungspolitik und ihren pädagogischen Zielsetzungen. Die finanzielle Restriktion wird Grundlage bei der Konstruktion dieses Modells. Es versucht einen Beitrag zu leisten, zur Behebung des Informations- und Planungsdefizits staatlicher Bildungspolitik, auch wenn dieser notgedrungen klein bleiben muß, weil er die, durch die informatio - nelle, die legitimatorische und die organisatorische Restriktion generierten Probleme von Politik außer Acht läßt. Den Bezug auf die finanzielle Restriktion der Bildungspolitik folgt dem Anwendungsinteresse der Politik. Er ist affirmativ und nicht kritisch etwa in dem Sinn, daß das Modell es zulassen würde, die Deformierung pädagogischer Ziele in ihrer Konstruktion, in ih - rer Übersetzung in Maßnahmen oder in ihrer Anwendung nachzuvollziehen. Gegenüber den pädagogischen Zielsetzungen einer Reform ist dieser Ansatz vollständig gleichgültig. Stufflebeams und Alkins "Bemühungen greifen insofern zu kurz, als sie lediglich um die Aufklärung des formalen Entscheidungsprozesses bei Verwendung evaluativer Informationen bemüht sind, während die normativen Fragen selbst weitgehend ausgeklammert werden" (3). Die Kriterien der Evaluation sind durch die Ziele der Reform vorgegeben; der Evaluator hat sich auf die Sammlung von Daten zu beschränken; seine eigene Bewertung des Evaluationsgegenstandes liegt außerhalb von Wissenschaft und ist deshalb nicht von Interesse. Letztlich aber heißt dies, daß Politik, wie von den

---

1) Alkin, M.C.: Die Aufwands-Effektivitäts-Analyse...aaO. S.146
2) ebd. S. 150 ff
3) Wulf, C.: Grundfragen... aaO. S. 586

verhaltenstheoretisch orientierten Evaluationsansätzen, mit der Entscheidung über die Ziele allein gelassen ist, bzw. die dem eigenen Handeln entspringenden Probleme direkt in die Zielsetzungen und Maßnahmen von Reform eingehen können. Der affirmative Bezug auf die Probleme der Bildungspolitik macht diese Ansätze zu einem "willfährigen, seiner kritischen Potenz beraubten wissenschaftlichen Instrument zur Erhöhung der chronisch defizitären Planungskapazität" (1).

Eine gewisse Ausnahme im Rahmen der entscheidungstheoretisch orientierten Ansätze bildet das Modell von Glass, das in Anlehnung an Scrivens Modell auch eine Evaluation der Ziele vorsieht (2). Er schlägt vor,"das Problem der Rechtfertigung der Auswahl von Zielen zu lösen, indem sie (die Philosophen, die diese Rolle in der Evaluation übernehmen sollen - G.H.) die logische Konsistenz zwischen curricularen Zielen und der Philosophie des Curriculum bzw. der Begründung des Curriculum und der Übereinstimmung mit den philosophischen Grundgedanken der Erziehung untersuchen"(3). Nun scheint aber gerade die Konsistenzanalyse alleine zu diesem Zweck nur wenig geeignet, weil es, wie unterstellt, die philosophischen Grundgedanken der Erziehung als abgeschlossenes, in sich stimmiges Gebäude nicht gibt. Es kann allenfalls von vorliegenden unterschiedlichen Schulen einer Erziehungsphilosophie ausgegangen werden. Die Konsistenzanalyse reicht an eine Entscheidung für eine bestimmte Philosophie der Erziehung nicht heran. Diese kann nur durch einen herrschaftsfreien Wertdiskurs, der die Wahl zu begründen vermag, getroffen werden, soll sie nicht lediglich dezisionistisch sein. Den Diskurs aber faßt Glass nicht ins Auge Er versucht dem Problem der Auswahl von Bildungszielen vielmehr eine empirische Wendung zu geben, wenn er darauf aufmerksam macht, daß "die elementarsten Daten - etwa aus Längsschnittuntersuchungen - darüber (fehlen), wie Wissen behalten wird und Interessen entstehen" (4). So wichtig derartige Untersuchungen für Konzepte von Lehrformen sein mögen, so muß doch bezweifelt

---

1) Gruschka, A.(Hrsg.): Ein Schulversuch...aaO. S. 36

2) Glass, G.V.: Die Entwicklung...aaO. S. 203 ff

3) ebd. S. 205

4) ebd. vgl. S. 206

werden, ob sie für eine inhaltliche Bestimmung von Erziehungszielen hinreichend sind, soll nicht die Effektivität zum übergreifenden und gegenstandsgleichgültigen Bezugspunkt einer Auswahl von Zielen und Inhalten gemacht werden - etwa nach dem Motto: die Ziele und Inhalte sollen vermittelt werden, die am besten und am leichtesten vermittelbar und/oder erlernbar sind.
In einer zweiten Hinsicht scheinen Glass' Vorschläge verkürzt zu sein, denn sie bleiben im Rahmen traditioneller pädagogischer Theorienbildung, die sich ausschließlich auf die Erziehungs- und Lernsituation konzentriert. Eine gesellschafts- und politikkritische Analyse und Konstitution von Zielen scheinen in seinem Reflexionshorizont nicht auf.
Auch wenn Scrivens, Achtenhagens und Glass' sekundäre Kriterien und Verfahren für eine Zielevaluation verkürzt und nur bedingt geeignet erscheinen und wenn sie den Zusammenhang von empirischer Analyse und Wert- bzw. Zielreflexion konzeptionell nicht leisten, so hat der Hinweis auf die Notwendigkeit der Zielevaluation die Evaluationsforschung um einen wichtigen und qualitativen Schritt weiter gebracht.

2.1.3. Feldevaluation

Wir bezeichnen das von Stake (1) vorgestellte Evaluationsmodell als Feldevaluation, weil es den Versuch unternimmt, sich ohne Blickverengung durch Verhaltens- oder Entscheidungstheorie auf den Gegenstandsbereich der Evaluation einzulassen.
Stake bestimmt die Aufgabe der Evaluation - wobei er sich auf die Evaluation von Curricula bezieht - als Aufzeichnen "was Pädagogen beabsichtigen und Beobachter wahrnehmen, was die verantwortlichen Geldgeber im allgemeinen erwarten und wie Beurteiler das gegenwärtige Programm bewerten" (2). Er entwirft dazu eine Matrix, die es erlaubt, die zu sammelnden Daten zu bestimmen

---

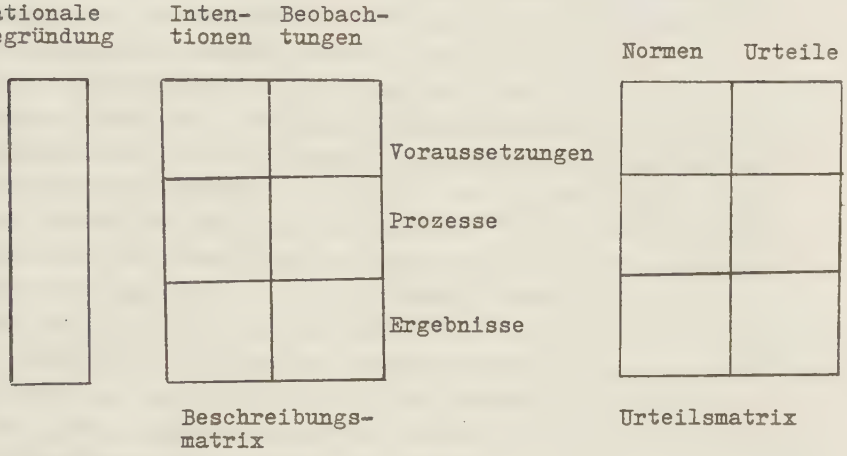
1) Stake, R.E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation, in: Wulf, C.: Evaluation ...aaO., S. 92 - 112

2) ebd. S. 100

und den einzelnen Feldern zuzuordnen.

Graphik 4

Eine Matrix für Daten, die vom Evaluator eines Bildungsprogramms gesammelt werden sollen (1).



Die einzelnen Begriffe werden folgendermaßen bestimmt: "Eine Voraussetzung ist jede Bedingung, die vor dem Unterrichten und Lernen besteht und die Einfluß auf die Ergebnisse haben kann"(2). Als Beispiele werden genannt die Ausgangssituation des Schülers und die finanziellen Ressourcen. "Prozess sind die zahllosen Begegnungen zwischen Schülern und Lehrern, Schülern und Schülern, Autoren und Lesern, Eltern und Schulpsychologen - das Aufeinanderfolgen von pädagogischen Handlungen, das den Prozeß der Erziehung ausmacht" (3). Ergebnisse sind "die unmittelbaren und langfristigen, kognitiven und affektiven, persönlichen und gesellschaftlichen Folgen der Erziehung" (4). Sie umfassen die Fähigkeiten, Leistungen, Einstellungen und Erwartungen der Schüler am Ende des Unterrichts, aber auch die spätere Anwendung und den Transfer des Gelernten. Stake denkt auch an Rückwirkungen des

---

1) Stake, R.E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation, in Wulf, C.: Evaluation ...aaO. S. 99

2) ebd. S. 98
3) ebd. S. 98
4) ebd. S.100

Unterrichts auf Lehrer, Verwaltungsbeamte, Schulpsychologen, sogar an die Abnutzung der Ausstattung und die Kosten (1). Er gibt sich also nicht - und hierin geht er über die verhaltenstheoretisch orientierten Konzepte ein erstes Mal hinaus - mit der Beschreibung der Auswirkungen auf die Schüler zufrieden.
Intentionen setzt Stake synonym mit den Zielen eines Programms: die intendierten Umweltbedingungen, geplante Demonstrationen, die intendierte Behandlung von fachspezifischen Inhalten, das angestrebte Schülerverhalten, erwünschte, erhoffte, erwartete und befürchtete Auswirkungen, aber auch die Ziele der Regierung und Curriculumhersteller (2). Die Begründung der Programmziele wird getrennt beschrieben und der eigentlichen Evaluation voran gestellt. Sie sollen die Grundlage der Evaluation der Intentionen bilden (3). Unter Beobachtungen wird die faktische Realisierung der Intentionen verstanden, über die mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln Daten erhoben werden sollen - Inventurverzeichnisse, Bibliographische Daten, Routine, Interviews, Strichlisten, Fragebögen, psychometrische Tests (4). Stakes Matrix sieht vor - und in dieser Hinsicht geht er über beide bisher vorgestellten Evaluationskonzepte hinaus - die Erhebung von Bewertungsdaten über die Realisierung. Er unterscheidet dabei Normen und Urteile. Normen meinen die Beurteilung der Realisierung nach Maßgabe von absoluten pädagogischen Qualitätskriterien und sie können als solche durchaus differieren von den ursprünglichen Intentionen des Programms . Urteile bezeichnen eine vergleichende Bewertung mit einem anderen Curriculum (5). Damit geht in die Evaluation die Möglichkeit einer vergleichenden und einer nicht-vergleichenden Bewertung ein. Stake sieht dabei durchaus die Schwierigkeiten, die einmal in der exakten Beschreibung und Operationalisierung der absoluten Normen und zum anderen darin besteht, daß bei Treatments mit unterschiedlichen Zielsetzungen Vergleiche nur schwer interpretierbar sind (6). Wichtige Urteilergruppen sind für ihn: Sprecher der Gesamtgesellschaft, Fachwissenschaftler, Lehrer, Eltern, Schüler (7).
Stakes Evaluationskonzept zeichnet sich dadurch aus, daß es vorsieht, - und darin ist das entscheidende Qualitätskriterium der

---

1) ebd. S. 99
2) ebd. S. 101 f
3) ebd. S. 103
4) ebd. S. 102 f
5) ebd. S. 108
6) ebd. S. 110
7) ebd. S. 98

Evaluation zu sehen -, alle Elemente zu berücksichtigen, die "zum Verständnis des pädagogischen Geschehens beitragen". Die Intentionen, Realisierungen, vergleichende und nicht-vergleichende Bewertungen von Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen sollen durch dieses Konzept in eine Evaluation einbezogen werden. Über die reine Datensammlung hinaus hat der Evaluator auch analysierende Aufgaben. In der Spalte der Intentionen sollen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse auf ihre logische Kontingenz, in der Spalte der Beobachtungen auf ihre empirische Kontingenz hin untersucht werden. Außerdem ist eine Kongruenzprüfung von Intentionen und Beobachtungen der einzelnen Bereiche vorgesehen (1). Eine nähere Analyse der Urteilsmatrix ist nicht beabsichtigt. Damit ist ein kritischer Punkt in Stakes Evaluationskonzept bezeichnet. Er verzichtet darauf, die gesammelten Bewertungen selbst zu analysieren, genauso wie er auf die kritische Untersuchung der Begründungen der Intentionen verzichtet. Die gegebenen Begründungen werden als Basis der Evaluation benutzt. Der Evaluator hat sich auf die objektive Sammlung der subjektiven Bewertungen zu beschränken, "Urteile bei der Evaluation zu verwerten, als sie selber abzugeben" (2). Dies hat für das Evaluationskonzept entscheidende Folgen: 1. kann eine objektive Erhebung der Daten nur von Nicht-Involvierten zuverlässig durchgeführt werden, und Stake sieht konsequent in "informalen Evaluationen" nicht viel Wert. Die Evaluation tritt von außen an den Evaluationsprozeß heran, die Betroffenen sind bloßes Forschungsobjekt. 2. werden die Beschreibung und Bewertung als getrennte Vorgänge im Sinne der analytischen Wissenschaftstheorie begriffen. Die Wertproblematik wird für die Evaluation nicht gelöst; Wertungen werden lediglich empirisch erhoben, können aber von der Evaluation nicht mehr diskutiert und in Frage gestellt werden. Der Verweis auf qualifizierte Werter , wie bei den ver-

---

1) ebd. S. 104
2) ebd. S. 97. Stake hat zwischenzeitlich diese Aussage revidier und bemüht sich um eine "verantwortungsbewußte Evaluation". Vgl. ders.: Responsive Evaluation. in: New trends in evaluation. Material for a conference on educational evaluation held at the Institute of Education, University of Göteborg. Prepared by R.E. Stake, Göteborg 1973. Nach: Wulf, C.: Grundfragen der Evaluation...aaO. Leider war Stakes Aufsatz nicht zugänglich, so daß auf ihn nicht Bezug genommen werden konnte

haltenstheoretisch orientierten Konzepten, hilft nur scheinbar über das Problem hinweg, denn sie können nicht wissenschaftlich qualifiziert sein, wenn die Wertproblematik von vorneherein aus der Wissenschaft ausgeklammert ist. 3. können aufgrund der Trennung von "objektiver Wissenschaft" und Wertung die Zielkonzeption und die Zielwahl, die der Evaluation zugrunde gelegt werden, nicht mehr problematisiert werden. Sie bleiben außerhalb der Kontrolle einer eigenständigen Evaluationstheorie (1).
Ein Bewußtsein darüber, daß im Evaluationsfeld eine Ziel- und, damit für die Evaluation, eine Kriterieninkonsistenz vorliegen kann, zeigt sich bei Stake darin, daß er zwei parallele Evaluationen vorschlägt, eine die sich an den Kriterien und Normen der Curriculumentwickler, Autoren und Verleger orientiert und eine Evaluation, die sich an den Kriterien der Schüler, Beamten der Schulverwaltung und Lehrer orientiert, wobei beide Evaluationen formativ und summativ durchgeführt werden können (2). Zwar hat die Evaluation damit die Chance einer Einseitigkeit zu entkommen, dem Vorwurf der Affirmation, kann sie nur entgehen, wenn sie sich auf die Evaluation der jeweiligen Ziele selbst und ihrer Begründungen einläßt.
Die grundlegende Intention von Stakes Feldevaluation ist möglichst umfassende Informationen bereit zustellen, um eine Intervention in den Reformprozeß auf den verschiedensten Ebenen zu ermöglichen. Sowohl eine Legitimierung und die Optimierung seiner Anwendung ist beabsichtigt. Die Evaluation ist zugleich entwicklungs- und praxisorientiert und kann deshalb als Makro- und Mikroevaluation betrieben werden.
Weil alle drei hier vorgestellten Evaluationskonzepte die proklamierten Programmziele einer Reform für die Evaluation unhinterfragt übernehmen, allenfalls eine mehr oder weniger profunde, pädagogische Kritik an ihnen vorsehen, keines aber eine Zielanalyse unter gesellschaftskritischen Gesichtspunkten beinhaltet,

---

1) Vgl. die Kritik an Stake, in: Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972, S. 133 f.

2) Stake, R.E.: Verschiedene Aspekte ...aaO. S. 110

weil sich diese Evaluationskonzepte eigener Wertungen weitgehenst enthalten, sich als wertneutrale Informationslieferanten verstehen, wird ihnen von verschiedener Seite der berechtigte Vorwurf gemacht, daß sie selbst "verdeckte Ziele" annehmen, "die ihren Sinn zunichte machen können" (1), Ziele, die sie selbst nicht mehr zu analysieren vermögen. So kann Evaluation von Politik etwa dazu verwendet werden, Entscheidungen hinauszuzögern, Verantwortung zu vermeiden, Public-relations zu betreiben (2), Unstimmigkeiten bei rivalisierenden Interessen zu verdecken, politische Entscheidungen scheinbar sachlich zu legitimieren, Konflikte systemkonform zu kanalisieren (3), oder auf dem Hintergrund der Finanzknappheit "die hohen Kosten für die Durchführung des Modellversuchs vorweg (und vorläufig) zu legitimieren" (4), bzw. über das Argument, daß vor einer allgemeinen Einführung einer Reformmaßnahme, erst Modellversuche installiert und evaluiert werden müssen, die Finanzmittelknappheit als Sachzwang zu positivieren (5). Evaluation dient damit vor allem "als Beschwichtigungsstrategie zur Legitimationsbeschaffung im Sinne von Massenloyalität" (6).
Gerade diese Funktion wollen die handlungstheoretisch orientierten Evaluationsansätze durchbrechen.

---

1) Weiß, C.H.: Evaluationsforschung, Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen, Opladen 1974, S. 34

2) vgl. ebd. S. 32 f

3) Holdener, W., Moser, H.: Funktion der Evaluation ...aaO. S.630

4) Meyer, H.L.: Legitimationsprobleme von Modellversuchen, Thesenpapier, Manuskript, Münster 1974; zit. n. Holdener, W./ Moser, H.: Funktion ...aaO. S.630

5) Holdener, W./ Moser, H.: Funktion...aaO. S. 630

6) ebd. S. 629

2.1.4. Handlungstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte (1).

Schon frühzeitig wurde in der Evaluationsdiskussion die Forderung laut, die Teilung des Reformprozesses in Konstruktion, d.h. Reformplanung und -durchführung, und Evaluation, d.h. Kontrolle, Optimierung und Legitimierung der Reform, aufzuheben und Evaluation als wesentliches, den gesamten Prozeß begleitendes Moment zu begreifen. Weil eindeutige Zielsetzungen aus den diskrepanten Zielen und Interessen der beteiligten Institutionen und Personengruppen für die Forschung nicht ableitbar sind, muß es der wissenschaftlichen Begleitung zuallererst darum gehen, gemeinsam mit allen Beteiligten und insbesondere mit den Betroffenen, das sind Lehrer, Schüler und Eltern, die Ziele und Inhalte der Reform festzulegen, um "die Lehrer und Erzieher in die Lage zu versetzen, die gemeinsam entwickelten Ziele zu realisieren" (2). Damit versteht sich Evaluation nicht mehr als Leistungsfeststellung und Wirkungsanalyse (verhaltenstheoretisch orientierte Evaluation), nicht mehr als Informationsbeschaffung für Entscheidungen der Politik (entscheidungstheoretisch orientierte Konzepte) und auch nicht als wertfreie Analyse der komplexen Beziehungen im Untersuchungsfeld, deren Verwendung - zumindest der Intention nach - allen Beteiligten gleichermaßen offensteht, sondern Evaluation macht sich die Probleme der den Versuch unmittelbar tragenden Gruppen zu eigen und versucht in Interaktion mit ihnen, zur Lösung dieser Probleme beizutragen und Handlungskompetenzen auszu-

---

1) Handlungstheoretisch orientierte Evaluationskonzepte wurden vorgelegt von: Heinz, T., Müller, E., Stickelmann, B., Zinnecker, J.: Handlungsorientierte Evaluation. - Erfahrungen aus einem schulnahen Curriculumprojekt, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Bd. II, aaO. S. 614 - 627; Niedermann, A., Santini, B.: Die Evaluation eines neuen Schultyps - am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz), in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Bd.II aaO. S. 730 - 738; Gruschka, A., Kordes, H., Meyer, H.L., Niemeier, F.: Bestimmung eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II. in: Frey, K. (Hrsg.) Curriculum-Handbuch Bd.II, aaO. S. 701 - 720. Am weitesten ausgearbeitet wurde ein Konzept dieser Richtung in: Gruschka, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft, aaO.

2) Nagel, K., Preuss-Lasusitz, U.: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem; in: ZfP Heft 4, Jg. 1971, S. 453 ff, hier: S. 460

bilden. Evaluation bekommt damit andere Funktionen im Reformprozeß und ein anderes wissenschaftliches Paradigma: eine Handlungstheorie. Evaluation soll "in erster Linie zur Lösung von Problemen in Unterricht und Schule allgemein dienen", durch Beteiligung Lehrer und Schüler in den Stand versetzen, "selber ihre Arbeit, ihren schulischen Erfahrungsraum kritisch zu überdenken" (1). Hilfe zur Selbstevaluation versteht sich als Hilfe zu einer besseren Reformpraxis.

Gruschka u.a. führen für den handlungstheoretisch orientierten Ansatz vier Regulative ein (2): 1. Ziel der Evaluation ist die Problemlösung, nicht die Verifikation oder Falsifikation von Hypothesen, die nach Maßgabe des Interesses und Inventars der Forschung erstellt werden. Gegenstand der Evaluation ist alles, was im Feld artikuliert wird. Die Aufgabe der Evaluation besteht in Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimation und zwar nicht nur eines Reformprodukts, sondern des gesamten, im Werden und deshalb permanent revidierbar begriffenen Reformprozesses. 2. Der Wissenschaftler ist bei der Ausübung seiner Tätigkeit nicht vom Forschungsfeld distanziert, sondern versteht sich als unmittelbar Beteiligter des Reformprozesses. Dadurch soll das 4. Regulativ eingelöst werden, daß die Trennung von Evaluationssubjekt und -objekt aufgehoben werden soll. Die Problemdefinition und -interpretation ist von allen gemeinsam zu leisten. Das 3. Regulativ fordert, daß nicht Bezug auf Einzelpersonen oder Laborgruppen genommen werden soll, sondern eine Begegnung zwischen Gruppen in politisch-praktischen Feldern stattfinden soll. Ein solcher Ansatz konstituiert seine eigenen Qualitätskriterien und ist auf spezifische wissenschaftliche Methoden verwiesen. Erstes Qualitätskriterium ist Kommunikation, sie beinhaltet Einfühlungsvermögen, Gegenseitigkeit und Vernünftigkeit; das zweite Intervention, die beschrieben wird als Einwirkungsfähigkeit, Rückmeldungspromptheit und Anerkennungsbereitschaft; das dritte, Transparenz, als Durchschaubarkeit, Nachvollziehbarkeit, Veränderbarkeit; das vierte, Relevanz, umfaßt kurzfristige, langfristige und überleitende Bedeutsamkeit. Ergänzt werden diese

1) Niedermann, A., Santini, B.: Die Evaluation ...aaO., S. 737 und S. 731

2) vgl. Gruschka, A.(Hrsg.): Ein Schulversuch ...aaO., S. 98ff

vier Qualitätskriterien durch zwei Klugheitsregeln: die praktische Legitimierung als Glaubwürdigkeit und die technische Optimierung als Wirksamkeit (1). Dieses Vorgehen der Evaluation erfordert einen praxisorientierten, pragmatischen Diskurs der Evaluatoren mit den Betroffenen; die Untersuchungsmethoden müssen kommunikationsoffen sein, und es müssen explorative Verfahren eingesetzt werden (2). Methoden und Verfahren der verstehenden Sozialforschung sollen zum Zuge kommen, die sowohl "individualistisch-hermeneutische", wie "emanzipatorisch-analytische" Instrumentarien umfassen (3).

Handlungstheoretisch orientierte Evaluation, die auf den Betroffenenbezug besonders Wert legt, ist innere, für die Betroffenen nicht-restriktive Evaluation, und sie ist, weil sie zur Problemlösung in einer Untersuchungseinheit beitragen will, Mikroevaluation. An umfänglichen Vergleichsuntersuchungen ist dabei nicht gedacht, und weil die Ergebnisse sofort in die Reformpraxis zurückfließen und diese verändern sollen, ist sie formativ und keine summative, abschließende Gesamtbewertung.

Neben den aus der Praxis entspringenden Problemen handlungstheoretisch orientierter Evaluation - Praktiker können oft nicht die notwendigen Veränderungen vornehmen, weil sie nicht die nötige Distanz zur Praxis besitzen; die Wissenschaftler lernen unabhängig von den Praktikern Kritisches über die Praxis; die Ziele verändern sich schneller als die Praxis; es ist schwierig, die Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit gegeneinander zu balancieren (4) - hat ihr die strikte Orientierung an den Handlungsbedürfnissen der Praxis und ihre unmittelbar aktive Rolle im Reformprozeß die Kritik eingetragen, daß sie über die tatsächlichen Vorgänge im Untersuchungs- hier besser Handlungsfeld und die systemstrukturellen Dependenzen keine Aussagen machen kann, die für Wissenschaft wiederum unverzichtbar sind. Es wurde deshalb der

---

1) vgl. ebd. S. 147 ff

2) vgl. Heinz, T. u.a.: Handlungsorientierte Evaluation...aaO. S. 621 f

3) Wulf, C.: Planung und Durchführung...aaO. S. 571

4) vgl. Heinz, T. u.a.: Handlungsorientierte Evaluation...aaO. S. 626

Versuch unternommen, diesen Ansatz in ein übergreifendes Konzept einzuordnen. Bei Aurin etwa macht dann der Handlungsforschungsansatz nurmehr einen Unterpunkt aus, neben einer erziehungstechnologischen Forschung und Entwicklung, Konzeptions-, Planungs- und Innovationsberatung, problembezogener Systemkontrolle und grundlagenorientierten wissenschaftlichen Untersuchungen (1). Ebenso bei Menck, der seine Warnung, daß sich Wissenschaft nicht "in Praxis auflösen" kann und darf, umsetzt in ein systemtheoretisch orientiertes Konzept, das gleichberechtigt neben dem handlungstheoretischen Paradigma steht und das ebenfalls das Instrumentarium klassisch-empirischer Forschung vorsieht und Grundlagenforschung, Planung und Kontrolle von Reformprozessen anzielt (2).

Es stellt sich, die zwischen Vertretern der klassisch-empirischen Forschung und der Handlungsforschung viel diskutierte Frage, inwieweit beide Ansätze miteinander vereinbar sind, sich die unterschiedlichen Forschungsintentionen und die daraus folgenden, unterschiedlichen Forschungsmethoden und Gütekriterien gegenseitig ausschließen oder nicht. Uns scheint, daß eine Unterordnung des handlungstheoretischen Ansatzes unter die klassisch-empirische Forschung, Handlungsforschung ihrer Substanz zu berauben droht. Ziel von Kommunikation ist dann nicht mehr die gemeinsame Veränderung der vorfindbaren Praxis in einer Aufhebung der Trennung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt, sondern Kommunikation wird zum strategischen Instrument für eine Erhebung von Daten, an die ohne ein Einlassen auf die Betroffenen nicht heranzukommen wäre. Hauptziel bliebe eine Forschung, die letztlich doch die Betroffenen zum Forschungsobjekt degradiert.

Ein anderer ernst zu nehmender Vorwurf gegen die handlungstheoretisch orientierte Evaluation ist der ihres Pragmatismus'. Dadurch, daß sie auf die Analyse des Handlungskontextes mehr oder weniger verzichtet, der bei Schulreformversuchen zu wesentlichen Teilen ein politisch gesetzter Kontext ist und sich die Evaluation ganz auf die Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten der Betroffenen konzentriert, besteht die Gefahr, daß sie in ihrem

---

1) Aurin, K.: Das Dilemma ...aaO. S. 20

2) vgl. Menck, P.: Methodologische Probleme ...aaO. S. 35 ff, Zitat: S. 39

Bemühen den Reformprozeß zu optimieren und zu legitimieren, letztlich doch den spezifischen Interessen der Politik dient. Der politisch gesetzte Rahmen kann nicht thematisiert werden, weil er nicht im Zugriffsbereich der unmittelbar Betroffenen und der Wissenschaftler liegt. Die gemeinsame Erarbeitung der Ziele und Inhalte muß sich innerhalb dieses Rahmens bewegen und die Partizipation der Betroffenen kann sich nur auf Teilbereiche der Reform beziehen. Sie bleibt partialisierte Partizipation und droht umzuschlagen in eine loyalitätsbeschaffende Legitimation der Politik (1).

In der Regel sind sich die Autoren, die an der handlungstheoretisch orientierten Evaluation festhalten, dieser Kritikpunkte bewußt. Heinz u.a. schlagen eine Einengung des Gegenstandsbereichs vor. Sie soll sich nur beziehen auf die Lehrerausbildung, den Projektunterricht, die Verbesserung von Curriculumprojekten, Zielfindungs- und Zielkonkretisierungsprozesse , die Lebensweltanalyse der Schüler. Zudem schlagen sie neben der Selbstevaluation eine Einschätzung des Geschehens durch die Wissenschaft vor (2). Auf welcher Basis diese Evaluation durch die Wissenschaftler geschehen und wie die verbleibenden Bereiche einer Gesamtevaluation bewältigt werden sollen, darüber schweigen sie sich aus.

Konsequenter und ausgearbeiteter bei Gruschka u.a.: Sie begreifen Evaluation als Bedingungsanalyse, die Teil einer umfassenden Konstitutionsanalyse des Gegenstandsbereiches ist, und die sich in Realanalyse, d.h. die Deskription der "sich empirisch einstellenden Handlungsabläufe", und in Kategorialanalyse gliedert, die Kategorien erarbeitet "zur gesellschaftstheoretischen Einschätzung der Reform" (3). Das am Handlungsparadigma orientierte Design i.e.S. der Begleitforschung, das "Handeln von den Absichten und Kontexten des Handelnden her zu erklären" versucht (4) - dies ist die Realanalyse - sehen sie abhängig"von größeren gesellschaftstheoretisch orientierten und bedingungsanalytisch geschriebenen Designs" (5), der Kategorialanalyse. Beide Analysen

---

1) Vgl. dazu Holdener, W., Moser, H.,: Funktionen...aaO. S. 638

2) Heinz, T.u.a.: Handlungsorientierte Evaluation...aaO. S. 618 und S. 622

3) Gruschka, A. u.a.: Bestimmung eines Evaluationsdesigns...aaO. S. 712 f. Zitate S. 713

4) Gruschka, A.(Hrsg.): Ein Schulversuch...aaO. S. 146

5) ebd. S. 174

untersuchen sowohl Wirkungen wie Kontingenzen: die Realanalyse, die pragmatisch-kausalen Zuschreibungen und die pragmatische Kontingenz; die Kategorialanalyse, die strukturellen Dependenzen und die funktional äquivalenten Lösungen (1).
Für eine handlungstheoretisch orientierte Realanalyse wird ein formaler Rahmen entwickelt, der nach beteiligten Personen, ihren Handlungsinteressen und Motiven, den Ressourcen, Prozessen, Problembereichen und Ergebnissen, die jeweils nach materialen und funktionalen Gesichtspunkten betrachtet werden, differenziert und der an einem Beispiel vorgeführt wird. Es dominieren hier Interpretationen auf dem Hintergrund einer Psychologie des Alltags und der Kleingruppenforschung.
Die Kategorialanalyse hat die Aufgabe "die historisch realisierten bzw. die zu erwartenden Handlungen strukturell-genetisch bzw. konstitutionslogisch zu interpretieren" (2). Es wird dazu ein Modell entwickelt, das das Bildungswesen eingebettet und bezogen sieht, auf das politisch-administrative System und das ökonomische System als Abnehmerbereich (3). Diese Untersuchung bewegt sich auf der allgemeinen Ebene der Bestimmung von gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionen des Bildungswesens. Ihr selbst kommt aber "nicht der Status einer Kategorialanalyse" zu, sie dient vielmehr "zur Generierung von Fragen innerhalb der Kategorialanalyse" (4) und darüber hinaus als Interpretationsfolie für die einzelnen Phänomene des Reformprozesses (5).
Es ergeben sich daraus eine Reihe von offenen Fragen und Problemen: 1. Kategorialanalyse und Realität: Die Autoren betonen, daß die Kategorialanalyse nicht "jeden Einzelfakt, alle möglichen Abhängigkeiten, Konstellationen, Referenzpunkte und individuellen Biographien strukturell-genetisch bzw. konstitutionslogisch" (6) angehen kann. Mindestens drei Gründe lassen sich dafür angeben: die Aufwendigkeit solcher umfassenden Analysen, die zu einer Auswahl zwingt; das Problem, daß die im Rahmen für die Kategorial-

1) ebd. S. 190
2) ebd. S. 217
3) vgl. ebd. S. 230 ff
4) ebd. S. 238
5) ebd. S. 227
6) ebd. S. 220

analyse entwickelten Theoreme, so allgemein theoretisch angesetzt sind, daß sie auf die Empirie hin nicht eindeutig operationalisierbar sind und bei einer empirischen Wendung ihr Erklärungswert zerstört wird; der Umstand, daß der ausschließlich gesellschaftstheoretisch bezogene Rahmen nicht hinreicht, um einzelne Realitätsphänomene tatsächlich konstitutionslogisch, d.h. umfassend und vollständig zu erklären, weil sie immer durch andere Faktoren z.B. regionale und individuelle gebrochen werden. Der Bruch von Theorie und Empirie wird damit struktureller Art.
2. Kategorialanalyse und Realanalyse: Ihr Verhältnis zueinander bleibt im Gesamtkonzept durchaus unklar. Einmal nämlich erscheinen sie gleichwertig nebeneinander zu stehen in Bezug auf eine umfassende Bedingungsanalyse der Realität; die Kategorialanalyse beschäftigt sich dabei mit den gesellschaftlich relevanten Bedingungsfaktoren, die Realanalyse mit den regionalen und individuellen (1). Hierzu wäre anzumerken, daß dann die Realanalyse ebenso einen theoretischen Analyserahmen braucht, der Fragen und Interpretationen zu generieren in der Lage ist, eine bestimmte Theorie des Individuums (Psychologie und Pädagogik) bzw. eine Theorie der regionalen Faktoren (Ökologie und Stadtsoziologie), der expliziert werden müßte, was bei den Autoren aber nicht der Fall ist. Realanalyse trägt in diesem Fall seinen Namen zu unrecht, sie wäre ebenfalls Kategorialanalyse, nur mit anderen Kategorien, nicht gesellschaftstheoretischen, sondern etwa individualpsychologischen etc.. Folgeproblem ist in diesem Fall, wie die unterschiedlich angebundenen Interpretationen ein und desselben Gegenstandes aufeinander bezogen werden können; der Fall, daß sie sich gegenseitig ausschließen, ist nicht ausgeschlossen ("Mehr-Paradigmen-Analyse").
An anderer Stelle scheinen Realanalyse und Kategorialanalyse von ihrem theoretischen Status hergesehen vertikal geschichtet, wie es die Namensgebung auch wohl impliziert. Zur Analyse der für die Reform zur Verfügung stehenden Ressourcen heißt es nämlich, die Realanalyse hat nach ihrem "pragmatischen Verwendungssinn" zu fragen, die Kategorialanalyse nach der "Konstitution des Ver-

1) vgl. ebd. S. 248

wendungssinns durch Rekurs auf die explizierten Voraussetzungen" (1). Die Realanalyse scheint hier, als Reflexionsdimension dem Handlungsparadigma folgend, voll in den Handlungszusammenhang integriert, während die Kategorialanalyse den gesamten Handlungsprozeß von höherer Warte aus hinterfragt. Sie trachtet, die gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen einer bestimmten Ressourcenverwendung zu bestimmen. Kategorial- und Realanalyse treten nicht mehr als konkurrierende Interpretationen auf, sondern haben im Forschungsprozeß unterschiedliche Funktionen und Fragerichtungen.

3. Kategorialanalyse und Handlungsparadigma: Zwar heben die Autoren unter Bezug auf Horkheimer und Wellmer hervor, daß der Sinn der Kategorialanalyse in der Analyse der Realität (und ihrer Borniertheit) zum Zwecke ihrer Aufhebung bzw. Veränderung liegt (2). Tatsächlich dürften die Ergebnisse einer Kategorialanalyse qua Einschätzung von Durchsetzungschancen von Neuerungen im politischen Feld, für die weiteren Handlungen im Feld fruchtbar gemacht werden können, nur scheinen die vom handlungstheoretischen Ansatz ableitbaren Wissenschafts- und Forschungskriterien nicht mehr auf die Kategorialanalyse selbst anwendbar. So ist der Rahmen der Kategorialanalyse, der eine unabdingbare Voraussetzung für ihre Durchführung ist, von den Wissenschaftlern durch theoretische Reflexion entwickelt, so daß die Durchführung der Kategorialanalyse Domäne der Wissenschaft bleibt. Die Wissenschaftler können allenfalls die Ergebnisse der Kategorialanalyse an die Betroffenen weitervermitteln. Dadurch wird die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis, entgegen den Absichtserklärungen von gemeinsamer und gleichwertiger Problemdefinition und -interpretation von Evaluatoren und Betroffenen, asymetrisch, weil beide nicht mehr die gleichen Kompetenzen und gleichen Sprechchancen haben. Ein wichtiges Gütekriterium handlungstheoretisch orientierter Evaluation ist damit verletzt. Wissenschaft läuft Gefahr, wie in anderen Konzepten, sich von der Praxis zu isolieren und damit nicht mehr integierter Bestandteil der Praxis zu sein.

---

1) ebd. S. 263

2) ebd. S. 219

4. Kategorialanalyse und Pädagogik: Der Rahmen der Kategorialanalyse besteht ausschließlich aus gesellschaftstheoretischen Kategorien, die bei einer handlungsorientierten Wendung der Kategorialanalyse sich darauf beschränken, gesellschaftlich gesetzte Grenzen und Möglichkeiten und den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang von Handlungen abzuschätzen. Wie das vorgeführte Beispiel der Realanalyse zeigt, beschränkt auch sie sich darauf, die Mechanismen der Durchsetzung von bestimmten Interessen einzelner Vertreter verschiedener, gesellschaftlicher Positionen in Fallbeispielen zu beschreiben. Dies ist eine durchaus positiv zu würdigende Leistung dieses Ansatzes; nur scheint sie damit ihrem Anspruch, der Hilfe zur Konstruktion pädagogischer Praxis nicht hinreichend gerecht zu werden. Denn diese ist auf pädagogische Theorien und Begründungen ihres Tuns gleichermaßen angewiesen. Dem Gesamtansatz von Gruschka u.a. fehlen aber pädagogische Theorien und Überlegungen, die präskriptiv zu einer Konstruktion der Reform taugen. Auf der Makroebene der Reform scheinen sie den Reformansatz, auf den sie sich beziehen - die Integration von allgemein- und berufsbildender Sekundarstufe II - als vorgegeben zu betrachten, womit sie den Gegensatz von Konstruktion und Evaluation wieder einführen, der gerade aufgehoben werden sollte. Auf der Mikroebene des Handelns der jeweils Betroffenen, lassen sie etwa den Lehrer mit der Frage alleine, wie er den kultusministeriellen Rahmen pädagogisch begründet füllen soll (welche Formen von Unterricht und innerer Differenzierung sollen angewendet, welche Inhalte aus dem Curriculum ausgewählt werden, etc.). Dem Gesamtansatz fehlen aber nicht nur die präskriptiven pädagogischen Kategorien, nach denen die Konstruktion des Handlungsfeldes begründet vorgenommen werden könnten, es fehlen auch die pädagogischen Kategorien , nach denen die Handlungen im Untersuchungsfeld nach pädagogischen Gesichtspunkten beschreibbar, analysierbar und bewertbar wären. Gruschka u.a. betrachten den pädagogischen Reformprozeß ausschließlich als gesellschaftlichen Prozeß, nicht aber auch als pädagogischen Prozeß. Die Umsetzung der gesellschaftlichen Anforderungen in pädagogische Konzepte, die einer eigenen Logik folgen und die auch ihr entsprechend interpretiert werden müssen, wird von dem

vorliegenden Ansatz nicht geleistet. Diese Anforderung ist aber an eine Evaluationskonzept zu stellen.
Wir haben diese Problempunkte nicht ausgeführt, um den Unwert einer Kategorialanalyse im Rahmen der Evaluation von Schulreform und Schulversuchen zu zeigen - im Gegenteil, halten wir diese Dimension der Evaluation für dringend erforderlich, soll eine gesellschaftskritische Diskussion von Reformzielen und -maßnahmen geleistet werden -, wir wollen lediglich zeigen, daß die Trennung in Realanalyse und gesellschafttheoretischer Kategorialanalyse unter dem Paradigma einer Handlungstheoreie weiterer Reflexion bedarf.

2.1.5. Zusammenfassende Übersicht

Wir wollen die dargestellten theoretischen Ansätze der Evaluation in einer schematischen Übersicht zusammenfassen. Wir orientieren uns dabei nicht an den wichtigsten Distraktoren, vielmehr an den wichtigsten Grundmerkmalen einer Evaluation. Vergleiche dazu das Schema auf den folgenden beiden Seiten!
1. Der Evaluationsgegenstand: Evaluiert werden können die Ergebnisse eines curricularen Produkts oder einer schulorganisatorischen Reform, der Prozeß ihrer Anwendung und der Kontext ihrer Anwendung.
2. Evaluationsziele: Kontrolle und Optimierung einer Reformmaßnahme, respektive eines Produkts, evtl. auch deren Anwendung; Legitimationsbeschaffung für die Auftraggeber bzw. die politisch Verantwortlichen oder für den unmittelbaren Handlungszusammenhang des Reformprozesses, ggf. auch gegen die Auftraggeber; Entscheidungshilfe für den Auftraggeber; und eine aktive Rolle innerhalb des unmittelbaren Handlungszusammenhanges bei der Konstruktion der Reform.
3. Orientierung der Evaluation: Entwicklung von Produkten und Maßnahmen, Hilfe für die Reformpraxis und Beiträge zu einer Theorie des Gegenstandsbereichs.
4. Qualitätskriterien: Kriterien der klassischen empirischen Sozialforschung; Kriterien, die sich aus der Logik des Entschei-

Schema 1: Zusammenfassende Übersicht wichtigster Merkmale einer Evaluation der vier theoretischen Ansätze

Theoretische Ansätze / Merkmale	Verhaltenstheoretisch orientierte Evaluation	Entscheidungstheoretisch orientierte Evaluation	Feldevaluation	Handlungstheoretisch orientierte Evaluation
1. Evaluationsgegenstand	Produkte/ Maßnahmen	Kontext, Prozeß, Produkte/ Maßnahmen	Kontext, Prozeß, Produkte/Maßnahmen, Intentionen, Bewertungen	Prozeß, Produkte, Maßnahmen, Intentionen, Bewertungen
2. Ziele der Evaluation	Produktoptimierung, Legitimationsbeschaffung für Auftraggeber	Entscheidungshilfe und Legitimationsbeschaffung für Auftraggeber, Produktoptimierung	Optimierung des Produkts und seiner Anwendung, Legitimationsbeschaffung für Auftragg.	Konstruktion, Optimierung und Legitimierung des Reformprozesses
3. Orientierung der Evaluation	Entwicklung- und Theorieorientierung	Entwicklungsorientierung	Entwicklungs- und Praxisorientierung	Entwicklungs- und Praxisorientierung
4. Qualitätskriterien der Evaluation	Validität, Reliabilität, Objektivität	Brauchbarkeit, Reproduzierbarkeit, Rechtzeitigkeit, Verfügbarkeit, Glaubwürdigkeit, Wirksamkeit	Umfassende empirische Information für das "Verständnis" des Reformprozesses	Kommunikation, Intervention, Transparenz Relevanz
5. Wissenschaftsparadigma	wirkungsanalytisch-abbildend	entscheidungsstrategisch-abbildend	feldanalytisch-abbildend	handlungsstrategisch
6. Forschungsintention	Effizienzanalyse Wirkungsanalyse	Kontingenzanalyse Effizienzanalyse	Kontingenzanalyse Kongruenzanalyse Effizienzanalyse	Handlungsanalyse Handlungsveränderung
7. Forschungsdesigns	Feldexperiment, Ex-post-facto-Studien	Feldexperiment Ex-post-facto-Studien, explorativer und deskriptiver Survey	Feldexperiment Ex-post-facto-Studien, explorativer und deskriptiver Survey	Explorativer und deskriptiver Survey, Handlungsforschung mit und ohne statistischer Kontrolle

(Fortsetzung nächste Seite!)

Fortsetzung des Schemas von Seite 120 !

Theoretische Ansätze / Merkmale	Verhaltenstheoretisch orientierte Evaluation	Entscheidungstheoretisch orientierte Evaluation	Feldevaluation	Handlungstheoretisch orientierte Evaluation
8. Forschungsinstrumente	Verfahren zur Sammlung von Beobachtungsdaten	Verfahren zur Sammlung von Beobachtungsdaten	Verfahren zur Sammlung von Beobachtungsdaten, wie Daten über Intentionen u. Bewertungen von Personen im Untersuchungsfeld	Methoden der verstehenden Sozialwissenschaft: empirisch-analytische und hermeneutische Verfahren
9. Evaluationszeitpunkt	formativ und summativ	formativ	formativ und summativ	formativ
10. Evaluationspopulation	Makroevaluation	Makroevaluation	Makro- und Mikroevaluation	Mikroevaluation
11. Betroffenenbezug	äußere Evaluation	äußere und innere Evaluation	äußere Evaluation	innere Evaluation
12. Auswertungsmodus	vergleichend und nicht-vergleichend	vergleichend und nicht-vergleichend	vergleichend und nicht-vergleichend	nicht-vergleichend
13. Evaluationskriterien	Kriterien sind die vorgegebenen Ziele der Reform (bei Scriven zusätzlich: Geltungsbereich Modernität, Aktualität, Konsistenz)	Kriterien sind die vorgegebenen Ziele der Reform (bei Glass zusätzlich nicht explizierte sekundäre Kriterien)	Kriterien sind die vorgegebenen Ziele der Reform	Evaluation dient zur Festlegung der Ziele der Reform
14. Eigenwertung	keine eigene Bewertung (bei Scriven zusätzlich nach den sekundären Kriterien	keine eigene Bewertung (bei Glass Eigenwertung erwähnt, aber nicht expliziert	keine eigene Bewertung	eigene Bewertung nach Maßgabe erfolgreicher bzw. mißlungener Problemlösung

dungsprozesses ableiten; Kriterien, die eine umfassende Erhebung empirischer Daten ermöglichen und Kriterien, wie sie im Rahmen der Handlungsforschung expliziert werden.

5. Wissenschaftsparadigmen: Es soll Realität im Hinblick auf die Effizienz- und Wirkungsanalyse hin, oder auf die Bedürfnisse des Entscheidungsprozesses hin abgebildet werden oder eine möglichst umfassende Analyse des gesamten Feldes und seiner Faktoren gegeben werden, oder Evaluation wird als aktiver Teil des Reformprozesses selbst, als Handlung begriffen.

6. Forschungsintentionen: es sollen Effizienz- und Wirkungsanalysen und/oder Kontingenzanalysen und/oder Kongruenzanalysen und Analysen von Handlungsabläufen durchgeführt werden.

7. Forschungsdesigns: Designs der klassischen empirischen Forschung, das Feldexperiment und die Ex-post-facto-Untersuchung, bis zu deskriptiven und explorativen Survey-Studien und Designs einer Handlungsforschung mit oder ohne statistische Kontrolltechniken (1).

8. Forschungsinstrumente: klassische empirische Methoden und Verfahren zur Erfassung beobachtbarer Realität. Verfahren zur Sammlung von Daten über die im Untersuchungsfeld vorfindbaren Intentionen und Bewertungen und Verfahren der verstehenden Sozialwissenschaften, die empirisch-analytische und hermeneutische Methoden umfassen.

9. Evaluationszeitpunkt: sie kann während des Reformprozesses durchgeführt werden, so daß ihre Ergebnisse wieder in den Reformprozeß einfließen können (formative Evaluation) und sie kann zur abschließenden Bewertung einer Reform dienen (summative Evaluation).

10. Evaluationspopulation: Die Evaluation kann sich beschränken auf eine Versuchseinheit und diese intensiv analysieren (Mikroevaluation) oder sich auf mehrere Einheiten beziehen -z.B. der Anwendung einer schulorganisatorischen Maßnahme in verschiedenen Versuchsschulen - (Makroevaluation);

---

1) Vgl. zur Einteilung der Designs: Heiland, A.: Typen der Schulbegleitforschung, unveröffentlichtes Manuskript, München 1977, S. 5

11. Betroffenenbezug: sie kann von Wissenschaftlern durchgeführt, von außen an die Betroffenen herangetragen werden - sie dienen dann in der Regel als bloße Datenlieferanten, für sie ist die Evaluation restriktiv-oder sie kann von den Betroffenen alleine oder in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern gemeinsam durchgeführt werden und ist so innere Evaluation und offen für die Betroffenen.
12. Evaluationsauswertung: sie kann vergleichend oder nicht-vergleichend erfolgen.
13. Evaluationskriterien: Evaluation kann sich auf die Untersuchung der vorgesehenen Reformziele beschränken, aber auch eigene, sekundäre, im Zielkatalog der Reform nicht enthaltene Kriterien einführen oder sie kann sich so verstehen, daß sie einen wichtigen Beitrag zu leisten hat zur Konstruktion der Reformziele.
14. Eigenbewertung: Evaluation kann sich verstehen als wertneutrales Instrument der Datensammlung, das sich jeglicher Eigenwertung enthält. Die mögliche implizite Wertung durch zielerreichende Messung und komparative Feststellungen von "Besser" und "Schlechter" sind dabei nicht Bewertungen im eigentlichen Sinn, weil die Festsetzung von Kriterien, Maßstäben und Gewichtungen der Einzelmomente in den Kompetenzbereich des Auftragsgebers verlagert wird, genauso wie die Bewertung der eigenen, sekundären Kriterien. Evaluation kann sich auch begreifen als eigenständige Bewertungsinstanz.

2.2. Ein sozialwissenschaftliches Evaluationskonzept für Reformen im Bildungsbereich

Wir haben bereits im Abschnitt 1.2.1. die Notwendigkeit einer Wirkungsanalyse und einer Kontingenzanalyse, sowie die Notwendigkeit der Untersuchung der faktischen Verläufe und der Intentionen im Feld begründet und Hinweise auf den theoretischen Stellenwert der Restriktionsanalyse als Interpretationsbasis gegeben. Nach der Darstellung und Kritik der vorliegenden vier theoretischen Evaluationskonzeptionen können wir die Anforderungen, die eine Evaluation von Schulreform und von Schulversuchen zu erfüllen hat, erweitern und präzisieren und die theoretischen Grundlagen des angezielten Modells genauer fassen.

2.2.1 Anforderungen an eine Evaluation von Schulreform und von Schulversuchen und Probleme einer Konzeptualisierung

Die vorliegenden gesellschaftstheoretischen Analysen (1) betrachten das vorfindbare Bildungswesen bzw. seine Entwicklung nach Maßgabe einer allgemeinen Theorie der Bereiche seiner gesellschaftlichen Anbindung (gesellschaftliche Konstitution und Rückwirkungen auf die Gesellschaft). Sie verfolgen einen makroanalytischen, bildungssoziologischen Ansatz, der sich darum bemüht, allgemeingültige Strukturen und Funktionen zu untersuchen und eine Theorie des Bildungswesens bzw. seiner Entwicklung zu erarbeiten. Im Gegensatz dazu ist der Bezugspunkt der Evaluationskonzepte die empirische Untersuchung der innerschulischen Wirklichkeit. Sie analysieren Effekte im empirischen Feld und/oder die Anwendung einer Reformmaßnahme und/oder das Umfeld, in dem die Maßnahme angewendet wird. Evaluation ist auf konkrete, einzelne Veränderungsphänomene im Bildungswesen bezogen, die nach unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert werden. Sie ist in diesem Sinn "empirisch offen".
Die theoretische und empirische Analyseebene stehen bislang in den wissenschaftlichen Untersuchungen von Schule und ihrer Reform weitgehend unverbunden nebeneinander; eine Verbindung von allgemeiner Theorie der Schule und ihrer Reform und empirisch gerichteten Untersuchungen eines oder mehrerer Schulversuche sollte bei einer Analyse der Schulreform geleistet werden. Eine Ausnahme hiervon machen lediglich Gruschka u.a. mit ihrem Vorschlag einer Kategorialanalyse. Allerdings sind sie bislang nicht über die Erstellung eines Programms, d.h. über die Erarbeitung einiger allgemeiner, gesellschaftstheoretisch angebundener Kategorien als Rahmen und Interpretationsfolie einer erst noch durchzuführenden Kategorialanalyse hinausgekommen. Die Verbindung ist zwar intentiert, aber nicht hergestellt (2).

---

1) vgl. Abschnitt 1.2.1. dieser Arbeit
2) vgl. Abschnitt 2.1.4. dieser Arbeit

Wünschenswert wäre ein Ansatz, der über alle drei Bereiche - Bildungswesen, seine Konstitution und seine gesellschaftlichen Wirkungen - gleichermaßen empirisch offen ist und es sich zur Aufgabe macht, empirisch die jeweiligen Wirkungen und Kontingenzen zu untersuchen. Beim gegenwärtigen Stand der Bildungsforschung ist dies im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu leisten. Empirische Untersuchungen liegen nur für die innerschulischen Vorgänge vor. Über die gesellschaftlichen Zusammenhänge dieser Vorgänge gibt es bisher nur theoretische Hypothesen, die uns als Interpretationsfolie der innerschulischen Vorgänge dienen. Theoretische Analyse und empirische Untersuchung rücken bei unserem Ansatz insofern ein Stück näher zusammen, als wir versucht haben, die Restriktionsanalyse (1) nicht auf der Basis einer ahistorischen Theorie gesellschaftlicher Systeme zu konstruieren, sondern an wesentlichen, prinzipiell empirisch nachprüfbaren Merkmalen der Gesellschaft hier und heute festzumachen.
Die Einführung der Restriktionsanalyse in die Evaluation intendiert die gesellschaftskritische Hinterfragung nicht nur der proklamierten Reformziele, sondern des gesamten Reformprozesses, der sowohl die Intentionen und Bewertungen aller beteiligten Personengruppen und Institutionen umfaßt, wie den faktischen Verlauf dieses Prozesses. Will sich Evaluation nicht, die gesellschaftliche Konstitution und Veränderbarkeit sozialer Realität verkürzend, affirmativ auf das Vorfindbare beziehen, so darf sie sich einer Analyse des Gegenstandes gemäß eigener Kriterien nicht enthalten. Gesellschaftstheoretische Kriterien gibt die Restriktionsanalyse an die Hand. Sie allein jedoch sind nicht ausreichend, denn Schulreform ist nicht nur politischer Prozeß, sondern auch pädagogischer und muß als solcher ebenfalls evaluiert werden. Es bedarf also auch pädagogischer Kriterien.
Nun ist es denkbar, solche Kriterien zu gewinnen, indem man eines aus den existierenden, pädagogischen Konzepten auswählt, daraus Kriterien entwickelt und der Evaluation zugrunde legt. Pädagogik erhält dann im Kontext der Evaluation den gleichen theoretischen Stellenwert wie die Restriktionsanalyse; sie wird als

---

1) vgl. die Abschnitte 1.3.1. - 1.3.5. dieser Arbeit

zweiter unabhängiger Maßstab und Interpretationsrahmen in die Evaluation eingeführt. Das Folgeproblem ist, daß die Evaluation in zwei Teile zerfällt, die gesellschaftstheoretische und pädagogische Bewertung, die kaum mehr aufeinander beziehbar sind und nicht mehr in eine einheitliche Analyse integriert werden können.

Diese Kluft läßt sich vermeiden, wenn Pädagogik als Teil des übergreifenden, gesellschaftlichen Prozesses begriffen wird. Die Analyse der Umsetzung von gesellschaftlichen Anforderungen in Pädagogik, ermöglicht den gesellschaftlichen Bezugpunkt der Evaluation und ihren pädagogischen - und damit auch die unterschiedlichen Ergebnisinterpretationen - aufeinander zu beziehen. Diese Vermittlung und ihre Mechanismen soll bei der Anwendung des Evaluationskonzeptes im konkreten Einzelfall inhaltlich aufgezeigt werden. Die immanente, pädagogische Kritik der zugrunde gelegten Konzepte führt, unter Berücksichtigung der kritischen Dimensionen der Restriktionsanalyse - etwa der demokratischen Legitimation -, zu pädagogischen Vorstellungen, die eine geeignete, mit den gesellschaftlichen Kritikdimensionen zu vereinbarende Grundlage einer kritischen, pädagogischen Evaluation geben können.
Die so gewonnene pädagogische und gesellschaftstheoretische Wertung ist dabei nicht letzter Zweck der Evaluation; sie ist vielmehr Zwischenschritt zur Konstruktion und Verbesserung des gesamten Reformprozesses, der Reformziele und -maßnahmen, deren Implementierungen und Realisierung im Anwendungsprozeß, wie des Kontextes. Evaluation dient dabei weder zur Legitimierung des Auftraggebers, noch zur pauschalen Legitimierung der unmittelbaren Handlungszusammenhänge im Reformprozeß. Die Legitimationsproblematik soll vielmehr kritisch im Rahmen einer Evaluation analysiert werden, inwieweit bestimmte Maßnahmen zur Legitimationbeschaffung benutzt werden bzw. inwieweit sie tatsächlich dem Gebot einer demokratischen Legitimation folgen. Evaluation ist damit an der Entwicklung von Maßnahmen ebenso orientiert, wie an der Praxis, der sie eine Hilfe bei der Problembewältigung sein will. Zugleich soll sie einen theoretischen Beitrag i.S. der Aufklärung der Wirkungs- und Kontingenzbeziehungen im Untersuchungsfeld leisten. Sie muß deshalb sowohl eine sich auf eine Untersuchungseinheit beziehende, intensive Mikroevaluation sein, wie

auch, als eine mehrere Anwendungen in unterschiedlichen Kontexten übergreifende Makroevaluation gehandhabt werden können.
Da wir Konstruktion und Optimierung des Reformprozesses als Bestandteil der Evaluation und der wissenschaftlichen Forschung begreifen - im Gegensatz zu den verhaltenstheoretisch und entscheidungstheoretisch orientierten Evaluationskonzepten und dem Modell von Stake, die die Konstruktion und Veränderung von Realität aus dem Bereich wissenschaftlicher Evaluation hinausdefinieren - kann einer so verstandenen Evaluation nicht nur ein realitätsabbildendes Paradigma zugrunde gelegt werden, es muß gleicher maßen auch die wissenschaftliche Konstruktion der Realität als Herstellung von Realität umfassen. An das Evaluationsmodell ist deshalb die Anforderung zu stellen, daß es in zwei miteinanderverklammerten Funktionen angewendet werden kann: die abbildende Analyse und Interpretation eines vorfindbaren Reformprozesses, wie die aktive Neukonstruktion bzw. Verbesserung eines Reformprozesses in einem Handlungszusammenhang.
Das Paradigma einer Handlungstheorie liegt deshalb nahe . Wir wollen wissenschaftliche Forschung, hier Evaluation, als fina - lisierende Tätigkeit verstanden wissen. Wissenschaftliches Handeln unterscheiden wir dabei von Alltagshandeln durch folgende zwei Bedingungen: 1. Die Festsetzung von Zielen und Werten, die dem Handeln eine Richtung geben, erfolgt im herrschaftsfreien Diskurs der Beteiligten; 2. Die Bestimmung der Mittel, mit denen ausgehandelte Ziele erreicht werden sollen, erfolgt nicht nach dem Verfahren alltagsweltlicher und routinisierter Kausal- und Kontingenzzuschreibungen, sondern aufgrund von soweit wie möglich gesicherter Kenntnis der Wirkungs- und Kontingenzbeziehungen im Untersuchungsfeld. 2
Diese beiden Bestimmungen verhindern, daß a) Wissenschaft eingeschränkt wird, auf die bloße Analyse vorfindbarer und beobachtbarer Realität, deren normative Komponente sie nurmehr affimieren kann; b) Wissenschaft sich zur alleinigen Institution der Setzung "richtiger" Werte und Normen des praktischen Handlungszusammenhanges aufwirft. Wissenschaft kommt die Aufgabe zu, für den jeweiligen Handlungszusammenhang systematisch gesammelte und analytisch verarbeitete Informationen über die Realität bereit-

zustellen und über die Normen, nach denen gehandelt werden soll, zu reflektieren. Freilich wird ihr dabei nicht die alleinige Reflexionskompetenz zugesprochen.

Das Verhältnis von Analyse und Handlung läßt sich näher bestimmen. Gesichertes Wissen um die Abläufe in der Realität wird als Voraussetzung betrachtet für wissenschaftlich fundiertes Handeln. Voraussetzung jedoch nicht gemeint als strikte zeitliche Abfolge - erst die vollständige Kenntnis der mannigfaltigen Beziehungen des Untersuchungsfeldes macht wissenschaftlich fundiertes Handeln möglich -, vielmehr als wechselseitiger Prozeß: mit der Konstruktion und Verbesserung vorfindbarer Wirklichkeit in einem längerandauernden Prozeß wächst auch das empirisch-analytische Wissen über die Beziehungen im Handlungsfeld. Eine zunehmende Verwissenschaftlichung von Handeln findet statt. Vorlaufinformationen theoretischer, wie empirischer Art sind dabei nicht ausgeschlossen. Dies ermöglicht einen gemeinsamen Lernprozeß von Wissenschaftlern und Praktikern und insbesondere der Wissenschaft einen langfristigen Abbau der asymmetrischen Kommunikationssituationen, die durch das theoretische und empirisch-analytische Vorwissen von Wissenschaft entsteht. Wissenschaft löst sich dann nicht in die Praxis des Alltages auf, Praxis wird verwissenschaftlich.

Wie aber ist zu Beginn einer Evaluation ein Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis denkbar. Die Kompetenzen sind zu Beginn ungleich verteilt. Wissenschaft bringt mehr oder weniger empirisch fundiertes theoretisches Wissen über das Handlungsfeld ein; Praxi mehr oder weniger reflektierte, nicht systemmatisch gesammelte Erfahrung. Der Diskurs erhält notwendig empirisch-praktischen und pragmatischen Charakter und wird ermöglicht durch die Gleichgewichtung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen im Hinblick auf den gemeinsamen Gegenstand und den gemeinsam angestrebten Prozeß. Evaluation wird von einer, in der Anfangsphase schwerpunktmäßig äußeren Evaluation - das Vorlaufwissen der Wissenschaftler hilft die Erfahrungen der Praktiker zu systemmatisieren - zu einer inneren Evaluation, die von Praktikern und Wissenschaftlern gleichermaßen getragen wird, mit dem Ziel einer systematischen Selbstevaluation der Wissenschaftler - Praktiker.

Evaluation in diesem Sinn ist immer formativ, weil sie den Reformprozeß als nicht abgeschlossen betrachtet. Phasen der Stagnation sind möglich; die Einführung einzelner Maßnahmen kann bis zu einem gewissen Punkt abgeschlossen werden. Verschiebungen in den Zielsetzungen und neue Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge erweisen sich als Motor von Veränderung.
Nicht verschwiegen werden soll, daß die Qualitätskriterien empirisch-analytischer Forschung -Validität, Reliabilität und Objektivität und die sich daraus ableiteten Interessen von Wissenschaft dem Handlungsfeld gegenüber-, nicht in jedem Einzelfall in Einklang stehen mit den Qualitätskriterien handlungsorientierter Forschung - der Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz, bzw. der aus dem Handlungszusammenhang sich herleitenden Interessen. Das oben explizierte Verhältnis von Analyse und Handlung gibt Hinweise auf die Lösung solcher Konfliktfälle. Stellt die Konstruktion von Realität im Handlungszusammenhang die primäre Orientierung von Wissenschaft dar und ist die Analyse Zwischenschritt auf dem Weg zu einer verwissenschaftlichten Handlung, so hat sich Forschung, ihre Methodologie und ihre Instrumentarien am Handlungszusammenhang zu orientieren. Auch wenn in manchen Fällen Handlung -etwa die Erprobung einer neuen Maßnahme im Detail - aufgrund weniger gesicherten Wissens, den Reformprozeß weiter vorandrängt, als die exakte empirische Untersuchung der Wirkungs- und Kontingenzbeziehungen im Untersuchungsfeld, bedeutet dies nicht notwendig, daß in jedem Konfliktfall die Kriterien handlungsorientierter Forschung Vorrang haben müssen. Es ist durchaus der Fall denkbar, daß erst eine fundierte empirische Untersuchung der Praxis dem Handlungszusammenhang neue Möglichkeiten zu eröffnen vermag. Bezugspunkt der empirisch-analytischen Forschung bleibt in jedem Fall die Handlung; Forschung darf nicht "als Selbstzweck" betrieben werden. Entscheidbar ist das weitere Forschungs- und Reformvorgehen und die verwendete Methodologie nur im konkreten Einzelfall. Die Entscheidung darüber muß diskursiv von den Beteiligten gefällt werden.
Es muß noch präzisiert werden, was wir unter dem Handlungszusammenhang der Schulreform verstehen. Die vorliegenden handlungstheoretisch orientierten Evaluationsansätze beschränken sich auf den

unmittelbaren Handlungszusammenhang, die Personengruppen, die durch ihre Tätigkeit des Lehrens und Lernens den Reformprozeß konkret tragen, die Lehrer und Schüler, ggf. auch noch die Eltern. Andere Instanzen und Personengruppen, wie die Bildungspolitik und Verwaltung, erscheinen als potentielle Gegner , gegen die, die aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang entspringenden Interessen durchgesetzt werden müssen. Wir wollen den Handlungszusammenhang weiterfassen, so daß er alle an der Reform beteiligten Gruppen gleichermaßen umfaßt. Ein Ausschnitt aus dem gesamten Handlungsgeflecht im Rahmen einer Schulreform scheint uns den handlungstheoretischen Ansatz unzuverläßig zu verkürzen. Weil die Weisungsbefugnisse für einzelne Bereiche im Handlungsfeld ungleich verteilt sind, besteht bei einer derartigen Fassung die Gefahr, daß Evaluation sozusagen durch die Hintertür doch zum Erfüllungsgehilfen des im Handlungsfeld mit den größten Befugnissen Ausgestatteten wird: der Politik und ihrer Verwaltung. Dieser Gefahr können wir entgehen, wenn wir nicht bei den aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang entstehenden und formulierten Interessen stehen bleiben, sondern konsequent die Möglichkeiten des vorgeschlagenen Interpretationsrahmens nutzen und die von Bildungspolitik verfolgten Interessen durch die Restriktionsanalyse und einen pädagogischen Interpretationsbezugspunkt kritisch hinterfragen.

Ein solchermaßen handlungsorientiertes Evaluationsmodell muß sowohl den faktischen Reformprozeß analysieren, wie sich auf die Intentionen und Bewertungen und ihren gemeinten Sinn beziehen können. Die Anwendung empirisch-analytischer, wie hermeneutischer Forschungsverfahren ist dazu notwendig. Je nach den Bedürfnissen des jeweiligen Handlungszusammenhangs können den empirischen Untersuchungen unterschiedliche Designs zugrunde gelegt werden, die die volle Breite der zur Verfügung stehenden Forschungspläne umspannen, vom Feldexperiment über Ex-post-facto-Studien, explorativen und deskriptiven Surveystudien bis zu spezifischen von der Handlungsforschung entwickelten Ansätzen mit und ohne statistische Kontrolltechniken. Die Auswertung kann sowohl auf die Erreichung der jeweiligen Handlungsziele bezogen sein, wie vergleichend stattfinden, wenn man sich daraus für den Fortgang der

Reform relevante und erfolgsversprechende Ergebnisse erwartet. Auf die speziellen Probleme von Vergleichsuntersuchungen gehen wir in einem gesonderten Abschnitt ein (vgl. Abschnitt 2.2.3. dieser Arbeit).

2.2.2. Das Modell einer sozialwissenschaftlichen Evaluation

Wir gliedern das Gesamtmodell einer sozialwissenschaftlichen Evaluation in drei Abschnitte:

1. Ein Modell zur Strukturierung der empirischen Datenerhebung
2. Verfahrensvorschläge zur immanenten Analyse und Verarbeitung der erhobenen Daten
3. Die Anwendung des mit der Restriktionsanalyse entwickelten gesellschaftstheoretischen und eines damit kompatiblen, aus der Kritik der vorfindbaren Konzepte entwickelten, pädagogischen Interpretationsrahmens auf die erhobenen Daten und ihre immanente Analyse.

2.2.2.1. Modell zur Datenerhebung:

Stakes Evaluationsmodell stellt ein heuristisches Raster zur Erhebung von Voraussetzungsdaten von Unterrichtsprozessen, Daten über den Unterrichtsprozeß selbst und die dadurch erzielten Ergebnisse dar und zwar bezüglich dessen, wie sie jeweils intendiert sind, wie sie faktisch bestehen und wie sie anhand von absoluten Maßstäben (Normen) und Vergleichen (Urteile) im Feld bewertet werden. Sein Modell orientiert sich an einer Konzeption von Handlung die dem Input-Output-Schema folgt. Seine Voraussetzungen umfassen die fixen Rahmenbedingungen, die im Handlungsfeld bestehen, den Input und die spezifischen Maßnahmen, die ergriffen werden. Prozesse beinhalten den dynamischen Aspekt der Handlung, die Handlungsabläufe selbst. Ergebnisse meinen die beobachtbaren Folgen nach Abschluß der Handlung. Nun hat diese Konzeptualisierung nicht nur den Nachteil, daß die einzig dynamische Kategorie die des Prozesses ist, es unterscheidet vor allem nicht Maßnahmen, die unmittelbar an das Treatment der Reform gekoppelt sind, von jenen

Maßnahmen, die neben dem Treatment herlaufen und die nicht im unmittelbaren Bereich der Reform liegen. Es wird so getan, als ob die Innovation alle Prozesse umfasse, bzw. intendierende Maßnahmen und Prozesse werden in die Voraussetzungen abgeschoben und dort als invariant gesetzt. Dies wird den Handlungsmöglichkeiten und den Entwicklungsmöglichkeiten einer Reform nicht gerecht. Um die Leistungen eines spezifischen Treatments tatsächlich beurteilen zu können, machen wir den Vorschlag, Treatment und die es umgebenden Bedingungen und Prozesse deutlich zu trennen. Um die Entwicklungsmöglichkeiten einer Reform abschätzen zu können, sollen weiter die den Veränderungsmöglichkeiten der Beteiligten nicht zugängigen und die ihnen zugänglichen aber treatmentunabhängigen Bedingungen und begleitenden Handlungsabläufe unterschieden werden. Wir erhalten folgende, für die Konstruktion und Interpretation von Reformmaßnahmen wichtigen Evaluationskategorien für eine empirische Datensammlung:

1. Bedingungen, die eine Reform bei ihrer Anwendung als nicht beeinflußbar vorfindet, die aber für die Effekte des Reformtreatments kausalrelevant sind. Weil als soziale konstituiert, sind sie zwar prinzipiell veränderbar, aber ihre Veränderungsmöglichkeit liegt nicht innerhalb des Handlungsrahmens der an der Reform Beteiligten. Sie sind also aus der Perspektive dieser Handlungssubjekte lediglich mittelbar veränderbarer Art. Sie werden im folgenden als Rahmenbedingungen bezeichnet. Bei einer Schulreform können dies z.B. sein: sozio-ökonomische und ökologische Begebenheiten des Einzugsgebietes einer Schule, Persönlichkeitsmerkmale der Schüler, wie vorherige Erfahrungen, Interessen und Schulleistungen etc.
2. Bedingungen und Prozesse, die wiederum kausale Relevanz für die Treatmentseffekte besitzen, nicht zum Treatment gehören, aber deren Veränderung den Beteiligten zur Disposition steht. Sie sind also im Handlungszusammenhang der Reform veränderbar und können im Hinblick auf eine Optimierung des Treatments gestaltet werden. Wir bezeichnen sie als den Kontext der Reform. Als Voraussetzungsbedingungen von Handlungsabläufen fallen darunter z.B. Klassengrößen, Lehrer-Schüler-Relationen, räumliche und sachliche Ausstattung der Schule etc..

Als treatmentunabhängige Prozesse gelten z.B. das Festhalten am herkömmlichen Verfahren der Notengebung oder an traditionellen Lehrformen bei einem neuen Curriculum oder neuer Unterrichtsorganisation etc..

3. das Treatment, als der Kern des Reformkonzepts. Es umfaßt alle, mit der Reform unmittelbar zusammenhängende, handlungssteuernde Ziele , getroffene Maßnahmen und die damit verbundenen Handlungsabläufe. Hierher gehören z.B. ein neues Curriculum, eine neue Schulorganisation oder eine neue Gruppierungsform und die jeweils damit verfolgten Ziele und sich ergebende Handlungsabläufe.

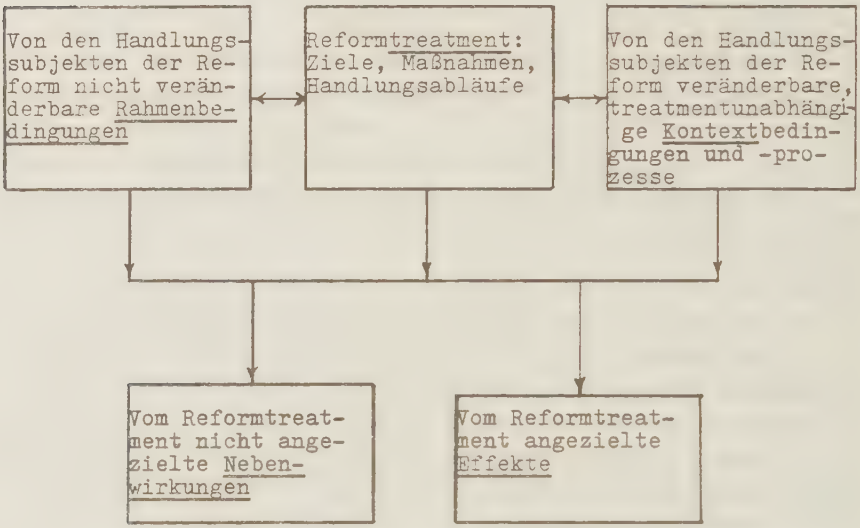
Diese drei Variablen bilden die unabhängigen Variablen im Wirkungsprozeß einer Reform. Abhängige Variablen sind:

4. die vom Treatment angezielten Effekte. Darunter fassen wir alle Effekte, auf die das Treatment ausgerichtet ist und die durch das Treatment und die intervenierenden Bedingungen des Kontextes, der Rahmenbedingungen und der Kontextbedingungen erzielt werden. Die angezielten Effekte und die proklamierten Ziele eines Reformtreatments fallen dabei nicht notwendig zusammen, wie das Beispiel des heimlichen Lehrplans zeigt. Die Effekte ergeben sich aus der Operationalisierung von Zielen, auf denen das Treatment hin angelegt ist, wobei zwischen intendierten und faktischen Effekten zu unterscheiden ist.

5. die vom Treatment nicht angezielten positiven und negativen Effekte, die aber durch die Handlungsbedingungen und die intervenierenden Prozesse im Kontext und das Treatment mitproduziert werden. Diese Nebenwirkungen grenzen wir ein, insofern als nicht sämtliche Wirkungen des Reformkontextes von Interesse sind, sondern nur jene Nebenwirkungen, für die dem Treatment ein hohes Maß an kausaler Relevanz zugesprochen werden muß. Hierher gehört z.B. der allgemeinbildende Wert eines Fachcurriculums oder eine mögliche Verhinderung von sozialer Integration der Schüler bei einer Leistungsdifferenzierung der Schüler.

Graphisch läßt sich diese Strukturierung des Handlungsfeldes folgendermaßen darstellen:

Graphik 5: Grundstruktur des Handlungsfeldes einer Reform



Bei der Analyse eines vorfindbaren Reformprozesses müssen alle fünf Bereiche, die Rahmenbedingungen, der Kontext, das Treatment, die Effekte und die Nebenwirkungen untersucht werden, im Hinblick darauf, wie sie jeweils von den Beteiligten intendiert sind, wie diese Intentionen tatsächlich realisiert sind und wie sie von ihnen bewertet werden. Wir können uns nicht auf die Erhebung der faktischen Vorgänge beschränken, soll der für eine sozialwissenschaftliche Analyse unabdingbare Sinnzusammenhang einer Reform - hier der subjektiv von Beteiligten gemeinte Sinn - nicht ausgeschlossen werden.

Bei der Konstruktion eines Reformtreatments bezieht sich eine solche Analyse auf den Zustand vor der Reform. Erst die umfassende Kenntnis der Ausgangssituation in diesen Bereichen und Dimensionen wird eine erfolgreiche Reformplanung und -implementation ermöglichen.

Die Dimension der Intentionen kann gleichgesetzt werden mit dem umfassenden Reformkonzept, wie es zu verwirklichen geplant ist. Sie umfaßt gleichzeitig den Konstitutionsprozeß dieser Intentione

Dies bedeutet, daß wir das Modell nicht auf die Implementation einer Reform beschränken, sondern zugleich den Planungsprozeß und die Begründungen des geplanten Reformprozesses mit einbeziehen. Die hier gemeinten Intentionen unterscheiden sich vom intendierten Treatment, das das Bündel der intendierten Reformziele, -maßnahmen, -handlungen umspannt, dadurch, daß es als ausgearbeitetes Gesamtreformkonzept ebenfalls die Rahmenbedingungen, den Kontext und die möglichen Nebenwirkungen eines Treatments mit reflektiert (z.B. bis zu welcher Klassengröße kann eine neue Unterrichtsform praktiziert werden, oder in welchem Ausmaß verhindert Leistungdifferenzierung das angestrebte Ziel des sozialen Lernens). Die vom Treatment intendierten Effekte werden als Operationalisierung der allgemeinen, intendierten Treatmentziele betrachtet und fallen insofern mit diesen nicht zusammen. Wir unterscheiden demnach ein intendiertes Treatment, das den geplanten Kern der Reform ausmacht, und einen Gesamtplan der Reform, der die Reflexion auf die Umfelder des intendierten Treatment miteinschließt.

In der Dimension der Realisierung soll untersucht werden, wie das intendierte Reformkonzept faktisch realisiert wird bzw. realisierbar ist. Dies betrifft das Treatment, wie es sich tatsächlich gestaltet, auf welche Rahmenbedingungen und welchen Kontext das Treatment tatsächlich trifft und welche Effekte und Nebenwirkungen hervorgebracht werden. Dies ist die Dimension der empirischen Analyse im engeren Sinn.

Neben die Dimensionen der Intention und Realisierung tritt die der Bewertung. Es sollen hier die im Untersuchungsfeld vorfindbaren Bewertungen der Beteiligten über alle fünf Bereiche des Reformprozesses festgehalten werden, weil sie für die Weiterentwicklung der Reform im Handlungsfeld von zentralem Interesse sind Die Bewertungen können sich dabei beziehen auf die Intentionen (Planbewertung) und/oder auf die Realisierung der Intentionen (Realitätsbewertung). Und sie können anhand von absoluten Wertmaßstäben (Normen) zustande kommen oder als relative Bewertungen (Urteile) im Vergleich mit anderen Konzeptionen und deren Realisierungen im gleichen Gegenstandsbereich. In die Bewertungsdimensionen sind demnach sowohl kriteriumsbezogene, wie ver-

gleichende Plan- wie Realitätsbewertungen aufzunehmen.
Die Handlungsstruktur des Untersuchungsfeldes und die Dimensione der Intentionen, Realisierungen und Bewertungen spannen ein zwei dimensionales Grundraster einer empirischen Datenerhebung auf.

Graphik: 6 Heuristisches Grundraster der Datensammlung einer sozialwissenschaftlichen Evaluation von Schulversuchen und Schulreform

Evaluations-dimensionen / Evaluationsbereiche	Intentionen	Realisierungen	Bewertungen
Rahmenbedingungen			
Kontext			
Treatment			
Effekte			
Nebenwirkungen			

Wir wollen uns bei der Datensammlung nicht auf den unmittelbaren Handlungszusammenhang der die Reform direkt tragenden und realisierenden Personengruppen, die Lehrer-Schüler-Interaktionen, beschränken. Sie soll vielmehr ausgedehnt werden auf alle Handlungsabläufe zwischen allen an der Reform beteiligten Gruppen, also auf Kommunikations- und Tätigkeitsbeziehungen zwischen pädagogischer Wissenschaft, Bildungspolitik, Lehrern, Schülern und Eltern. Wir entgehen damit der Gefahr, daß z.B. unterschiedliche Intentionen der Ausführenden der Reform (Politik und Lehrer) und der Betroffenen (Schüler und Eltern) übergangen werden, die aber

für eine effizienzanalytische Interpretation einer Reform im konkreten Fall von wichtiger Bedeutung sind. Weiter entgehen wir der Gefahr einer Aporie der bildungspolitischen Zielsetzung.
Einige Autoren haben die im Handlungsfeld vorfindbaren, konkrete Reformvorhaben übergreifenden, allgemeinen Interessen und Erwartungen an die Evaluation von Schulversuchen, die Teil des Versuches ist, zusammengestellt (1). Wir referieren sie im folgenden kurz, um die Mannigfaltigkeit der Intentionen zu dokumentieren.

Bildungspolitik: Evaluation soll eine "publikumswirksame, parteigenehme Entscheidungshilfe" darstellen und "klare und einfach strukturierte Informationen liefern", Wissenschaft soll"neutral" und "objektiv" sein. Sie soll adäquate Implementationsstrategien erstellen für eine "stetig, aber nicht zu schnell voranschreitende begrenzte Reform", eine 'kontrollierte Reform' ohne herrschafts-gefährdende Unruhe und "meist ökonomisch orientierte 'Effektivitätsnachweise' erbringen", oberflächliche, in der Öffentlichkeit vertretbare Informationen genügen (Nagel/Preuss-Lausitz); sie soll u.a. Konzeption und interne Struktur z.B. einer Modellschule bestätigen und rechtfertigen, konstruktive Vorschläge zur Weiterentwicklung und Erfolgssicherung unterbreiten, Entscheidungshilfe leisten, Planungs- und Entwicklungshilfe sein bei der Realisierung und Stabilisierung der Reform (Aurin); sie soll Diskussions- und Arbeitsergebnisse und Unterrichtserfahrungen nach oben weiter vermitteln (Heipcke).
Lehrer: Die Evaluation soll helfen konkrete Praxisprobleme zu lösen, Lehrer beraten und weiterbilden (Nagel/Preuss-Lausitz); sie soll Hilfestellungen geben bei der Realisierung des Reformplans (Aurin); Evaluation soll Lehrer aufklären über ihr Verhältnis zu den Schülern, zum Unterrichtsgegenstand, zum Unterrichtsprozeß, soll diagnostische Informationen, Entscheidungshilfen, Arbeitshilfen, Hilfen für situationsspezifische Definitionen bereitstellen (Heipcke).
Schüler: Evaluation soll individuelle Lernhilfe anbieten, zur Vermeidung von Schulversagen beitragen, zur Gestaltung eines interessanten Schulbetriebs und Realisierung aktiver Mitwirkung im Unterricht verhelfen (Aurin); sie soll über Widerstände, Lern- und Kooperationshemmungen, personale und soziale Abhängigkeiten aufklären (Heipcke).
Eltern: Evaluation soll einen Beitrag zur individuellen Förderung der Kinder leisten, ein pädagogisches Wächter- und Richteramt ausüben und helfen ihre Interessen gegenüber Schulverwaltung, -träger und den einzelnen Lehrern zur Geltung bringen (Aurin); sie soll eine Elternarbeit initiieren, die in den Unterricht hineinwirkt (Heipcke).

---

1)Nagel,K., Preuss-Lausitz, U.: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung...aaO. S. 456ff; Aurin, K.: Das Dilemma...aaO.,S.9f; Heipcke, K.: Probleme der Evaluation in der praxisorientierten Curriculumsentwicklung, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Bd. II, München 1975, S. 600-614,hier: S.607ff. Die folgende Aussagen stammen aus diesen drei Aufsätzen, ihre Herkunft wird jeweils mit dem Namen bzw. der Autoren in der Klammer gekennt-zeichnet.

Wir schlagen, wegen dieser Verschiedenheit der Intentionen und der daraus resultierenden Bewertungsmaßstäbe und Bewertungen der einzelnen im Reformprozeß involvierten Personengruppen und Instanzen, vor, das dargestellte Grundraster der Datenerhebung jeweils auf diese einzeln, anzuwenden. Dies sind im staatlich organisierten Bildungswesen: die Pädagogik als Wissenschaft , die je nach ihrem Kenntnisstand und ihrer gesellschaftspolitischen Orientierung spezifische Vorschläge zur Initiation, Implementierung und Verbesserung ihrer Reform unterbreitet; die Bildungspolitik, die pädagogisch-wissenschaftlich generierte Konzepte aufgreift und unter Bezugnahme auf externe gesellschaftliche Anforderungen im Medium der Verwaltungssprache umsetzt und ausarbeitet zu einem implementierbaren Reformkonzept; die Lehrer, die aufgrund ihrer Ausbildung und praktischen Erfahrungen an der Schule, den durch Richtziele und Maßnahmenpakete vorgegebenen Rahmen einer Reform durch ihre Unterrichtstätigkeit je spezifisch ausfüllen; die Schüler, die je nach ihrer Herkunft und Vorerfahrung auf die Reformmaßnahmen reagieren und sie verwirklichen helfen oder auch ablehnen; und die Eltern, die je nach ihrer gesellschaftlichen Stellung spezifische Erwartungen an die Reform hegen.

Bezugspunkte der Datensammlung sind dabei: für die Pädagogik, programmatische und analytische Aussagen pädagogischer Wissenschaft zur Reform; für die Bildungspolitik die Äußerungen von Kultusministern und der politischen Führungsspitze zur Reform; für die Lehrer, die Äußerungen, der unmittelbar beteiligten Lehrer, wie die Verlautbarungen der Lehrerverbände, insofern diese Einfluß auf die Gestaltung und Ausführung der Reform nehmen; für die Schüler, Aussagen von betroffenen Schülern und ihre Vertretungsorganen zu den reformrelevanten Prozessen und Ergebnissen; für die Eltern, die Äußerungen der betroffenen Eltern bzw. ihrer Verbände zur Reform.

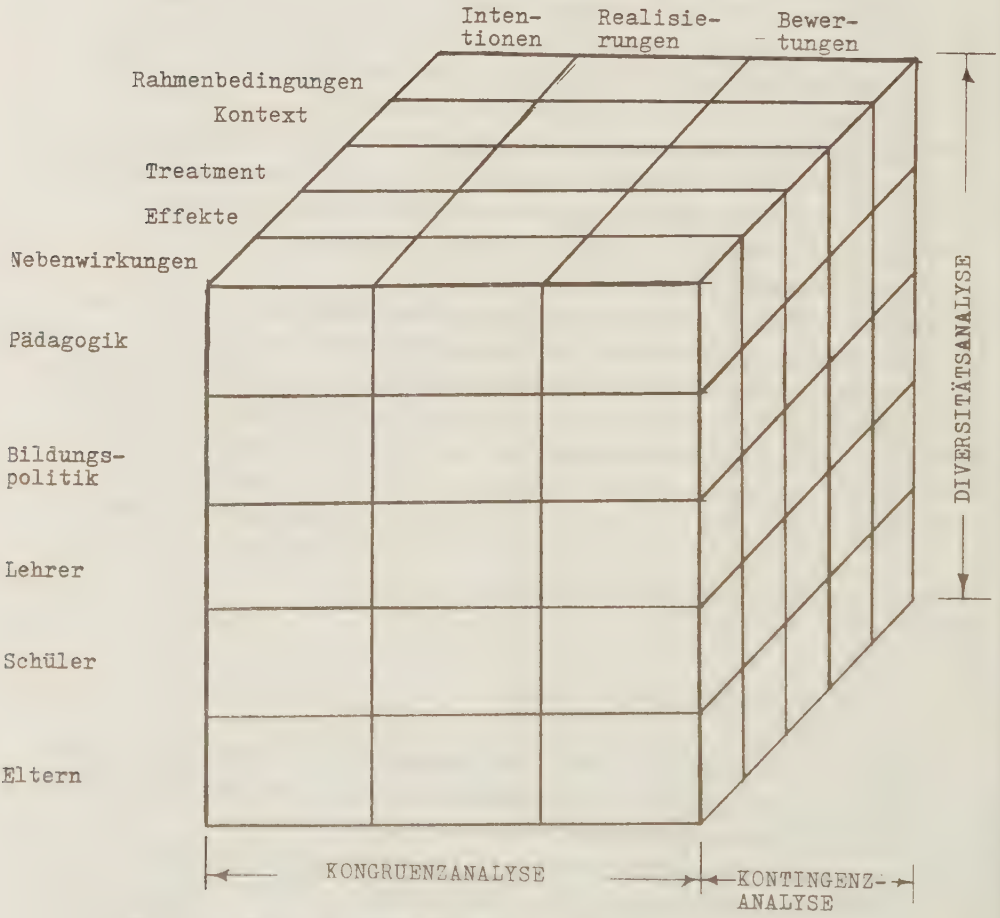
Nun kann argumentiert werden, daß es nicht sinnvoll sei, diese Differenzierung nach Personengruppen auf die Dimension der Realisierung, die den faktischen Verlauf der Reform kennzeichnet, auszudehnen. Wir geben dem gegenüber zu bedenken, daß die jeweiligen Gruppen, je nach ihrer Stellung im und zum Reformprozess, auf

unterschiedlichen Handlungsebenen Beiträge zur Realisierung leisten. Mit dem Bezug auf die verschiedenen Handlungsgruppen sind damit gleichzeitig verschiedene Handlungsebenen und Zuständigkeiten identifiziert, die sich durchaus auch überschneiden können. Der Politik fällt anheim, die Richtlinien der Reform festzulegen und in Maßnahmen umzusetzen, die als bindende Vorschriften, den Möglichkeitsrahmen für die Lehrer festsetzen; dieser muß von den Lehrern aktiv ausgestaltet werden; von den Schülern muß die Reform angenommen werden und von den Eltern gutgeheißen; pädagogischer Wissenschaft fällt die Aufgabe zu, Vorschläge zu unterbreiten und Effizienzkontrollen durchzuführen. Allerdings ist es denkbar, daß bei einer Reanalyse vorliegender empirischer Untersuchungen eine solche Gruppierung nicht immer möglich ist.
Auf der nächsten Seite wird dieses dreidimensionale Modell der Datensammlung bei einer Evaluation graphisch dargestellt.
Dieses heuristische Modell der Datensammlung gibt für eine durchzuführende Evaluation die relevanten Bereiche an, in denen Informationen zu erheben sind. Es kann bei Anwendung auf verschiedene Schulversuche, auch vergleichend verwendet werden. Zudem erlaubt es, erhobene Daten in einer Sekundäranalyse zu strukturieren und zu beurteilen, welche relevanten Daten für eine Gesamtevaluation der Reform jeweils fehlen.

2.2.2.2. Die immanente Analyse der erhobenen Daten

Durch die Betrachtung der Daten in den Einzelräumen und den verschiedenen Möglichkeiten, sie zueinander in Beziehung zu setzen, ergeben sich unterschiedliche Ebenen ihrer Analyse.
Eine erste Ebene ist die der Aussagenanalyse der erhobenen Daten in den Einzelräumen. Sie hat die Funktion, erhobene Aussagen zu verdeutlichen, Unklarheiten zu diskutieren. Durch hermeneutische Verfahren gilt es den gemeinten Sinn in den intendierten und faktischen Gesamtkonzepten und den Bewertungen hervorzuheben, implizite Theorien und Deutungsmuster in den Aussagen offenzulegen. Die Aussagenanalyse umfaßt auch eine methodische Refle - on. Im Zusammenhang der Reanalyse gilt es die Aussagekraft der

Graphik 7:
Heuristisches Modell einer Datensammlung und die immanente Datenanalyse für die Evaluation von Schulreform und Schulversuchen



+AUSSAGENANALYSE der Inhalte in den durch die Linien eingegrenzten Einzelräumen
+KONSISTENZANALYSE der Inhalte in den durch die Linien eingegrenzten Einzelräumen
+KONFLIKTANALYSE durch die Verfolgung einzelner Themen quer durch die Einzelräume des Modells

erhobenen Informationen auf der Basis der verwendeten Erhebungsinstrumente und -verfahren einzuschätzen. Im Zusammenhang mit der Konstruktion und eigenen Unterrichtsplanung bedeutet es, die Erhebungsinstrumente ausfindig zu machen, die eine möglichst hohe Aussagekraft der Untersuchung garantieren.

Eine zweite Analyseebene ist die Konsistenzanalyse der erhobenen Daten in jedem der einzelnen Räume. Sie ist die logische Fortführung der Aussagenanalyse, indem sie die inhaltlichen und methodischen Schwachstellen der erhobenen Daten analysiert. Mit Inkonsistenzen meinen wir dabei nicht nur vordergründige Widersprüchlichkeiten und Gegensätzlichkeiten in den Aussagen, sondern ebenso Antinomien von u.U. unterschiedlichen Theoriekonzepten, die hinter einzelnen Aussagen stehen und eine mangelnde empirische Fundierung von Aussagen und ihren impliziten Theorien Inkonsistenzen von Intentionen, Realisierungen und Bewertungen in den einzelnen Evaluationsbereichen und bezüglich der einzelnen Beteiligten können Probleme einer Reform zutage fördern, deren Auflösung für eine konstruktive Verbesserung der Reformarbeit unabdingbar ist.

Die dritte Analyseebene bildet die Kontingenzanalyse. Unter Kontingenz verstehen wir die jeweils spezifische Wahl aus dem historisch bestimmten Horizont der Ziele, theoretischen Konzepte und Maßnahmen, wie die Stringenz zwischen den Zielen und den Mitteln, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Hohe Stringenz bedeutet, daß begründet und ggf. empirisch belegt, ausgeschlossen werden kann, daß ein Ziel mit anderen Mitteln besser erreicht werden kann als mit den vorgesehenen oder praktizierten.

In der Dimension der Intentionen kann für jede Beteiligtengruppe aus den Absichten, Planungen und Konzepten des Gesamtzusammenhanges der Reform, die spezifische Auswahl aus der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten überprüft werden. Es wird hier die logische Kontingenz der jeweiligen Intentionen und ihrer Begründungen analysiert. In der Dimension der Realisierungen wird die faktische Auswahl aus den gegebenen Möglichkeiten, die empirische Kontingenz untersucht. Auch den Bereich der Bewertungen können wir einer Kontingenzanalyse unterziehen. Es handelt sich hier-

bei um die Analyse der spezifischen Wahl von Bewertungskriterien aus der Zahl aller möglichen. Die Analyse der spezifischen intentionalen und faktischen Reduktion der Komplexität des Handlungsfeldes für die einzelnen Gruppen, die an der Reform beteiligt sind, gibt einen tieferen Einblick in ihre Absichten, Erwartungen und intendierten Handlungen und in ihre faktischen Handlungsmöglichkeiten und eingeschlagenen Handlungsstrategien. Ihren intendierten und tatsächlichen Handlungen wird im Spektrum der Möglichkeiten ein spezifischer Stellenwert zuordenbar.
Die Analyse der Kongruenz ist die vierte Analyseebene. Die Kongruenzanalyse von Intentionen und Realisierungen gibt Aufschluß über die Verschiebungen von Absichten und Planungen einerseits und den faktischen Zielen, Maßnahmen und Handlungsverläufen andererseits. Dies kennzeichnet das Gefälle von Handlungsabsichten und Wirklichkeit. Die zweite mögliche Verschiebung liegt zwischen den Intentionen und den Bewertungen und ihren Kriterien Sie müssten im Regelfall kongruent sein. Inkongruenzen verweisen auf instabile Vorstellungen in der untersuchten Gruppe, die auf Bewertungsfehler und/oder zwischenzeitliche Erfahrungen mit der Reform und/oder auf Legitimationsstrategien verweisen, bei denen tatsächliche Intentionen unausgesprochen bleiben. Die dritte Inkongruenz liegt zwischen den faktischen Verläufen und den Bewertungen. Sie gibt Hinweise auf die empirische Fundierung von Bewertungen und verweist auf Legitimationsstrategien gegenüber einer "ungenügenden" Wirklichkeit. Diese Kongruenzprüfungen sind wiederum für alle Beteiligten durchzuführen. Eine Kongruenzprüfung bezüglich der Rahmenbedingungen kann Aussagen bereitstellen über die spezifischen Realisierungsschwierigkeiten einer Reform, die von den Beteiligten nicht ohne weiteres bewältigbar sind. Eine Kongruenzprüfung bezüglich des Kontextes kann Anhaltspunkte für eine verbesserte Zuschneidung des Treatmentumfeldes auf die Bedürfnisse der Reform geben. Inkongruenzen zwischen intendierten und faktischen Treatmentzielen und den Bewertungskriterien lassen wiederum auf unausgesprochene Legitimationsstrategien schließen. Der Vergleich von geplanten Reformmaßnahmen und Handlungsabläufen und den tatsächlichen und de Bewertung dieser ist wiederum unter Legitimationsgesichtspunkten

von Bedeutung und kann gleichzeitig zur Optimierung des Treatments beitragen. Die Kongruenzprüfung bzgl. der Effekte und Nebenwirkungen gibt Auskunft über die subjektive Bewertungskonsistenz der Beteiligten, wie über das subjektive Ausmaß der Zielerreichung.

Eine fünfte Analyseebene stellt die Untersuchung der Diversität der Intentionen und Bewertungen und der unterschiedlichen tatsächlichen Beiträge zur Reform der einzelnen Beteiligtengruppen dar. Damit werden die unterschiedlichen, u.U. sogar gegensätzlichen Interessen und Bewertungen der Reform herausgearbeitet und die Spannungsfelder sichtbar gemacht, die für eine Einführung oder für eine Verbesserung einer eingeführten Reform ausschlaggebend sind. Gleichzeitig kann der Asymmetrie der Kommunikation zwischen den Beteiligten und dem Machtgefälle unter ihnen nachgegangen werden. Werden mehrere empirische Untersuchungen reanalysiert, so besteht die Möglichkeit, auch wenn die Daten nicht einzelnen beteiligten Gruppen zuordenbar sind, die empirischen Untersuchungen als solche zu vergleichen. Dies gibt Auskunft nicht nur über ihren methodisch bedingten, relativen Aussagewert, sondern auch über die Unterschiedlichkeit der tatsächlichen Rahmenbedingungen, Kontexte, Treatments, Effekte und Nebenwirkungen. Bestehen Kontrollmöglichkeiten für die unabhängigen Variablen, so können u.U. Wirkungsanalysen auf der Basis von Ex-Post-Facto-Studien ins Auge gefaßt werden.

Die Konfliktanalyse als sechste Ebene der Analyse faßt Aussagen-Konsistenz-, Kontingenz-, Kongruenz- und Diversitätsanalyse zusammen, indem sie thematisch orientiert, ausgewählte Problemstellungen längs, quer und durch die Ebenen des Modells verfolgt und die neuralgischen Konfliktpunkte der Reform herauszustellen vermag. Diese Analyse hat sowohl unter pragmatischen Gesichtspunkte für den Handlungszusammenhang entscheidende Bedeutung, wie unter theoretischen für eine Theorie der Schulreform. Bei einer Sekundäranalyse kann hier der Stellenwert einer analysierten, empirischen Untersuchung eingeordnet werden, indem das Gesamtmodell der Evaluation auf sie angewendet wird. Zu untersuchen ist, welche Felder durch sie berücksichtigt werden. Dieses Berücksichtigungspotential einer Untersuchung gibt Auskunft über

Aussagekraft und Stellenwert der Untersuchung im Rahmen einer Gesamtevaluation.
Die Evaluation darf sich nicht auf die Erhebung von Daten beschränken und sich eine eigene Interpretation und Bewertung des Prozesses verbieten. Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluation, die überdies die Verbindung herstellen will zwischen einer Theorie der Schule und ihrer Reform und der konkreten Wirklichkeit dieser Reform an einer oder mehreren Schulen, kann bei der Datenerhebung und immanenten Analyse nicht stehenbleiben. Sie muß den erhobenen, subjektiven Sinn für die Beteiligten mit einem 'objektiven' Sinn konfrontieren, muß Interpretationen bereitstellen für festgestellte Inkonsistenzen, Inkongruenzen, die spezifischen Arten der Komplexitätsreduktion, die unterschiedlichen Erwartungen und Bedeutungen für die Beteiligten, die auftretenden Konflikte. Diese Interpretationsgrundlage stellt die Restriktionsanalyse bereit.

2.2.2.3. Die Anwendung der Restriktionsanalyse als Interpretationsrahmen

Mit der Restriktionsanalyse werden, wie wir im Abschnitt 1.3.5. dieser Arbeit zusammenfassend dargestellt haben, durch die vier Restriktionsdimensionen - informationelle, legitimatorische, fiskalische und organisatorische Restriktionen - acht Untersuchungsfelder aufgespannt. Die gesellschaftstheoretisch konstituierten Inhalte dieser Felder können auf zwei Stufen als Interpretationsrahmen in die Evaluation eingeführt werden:
zum einen als theoretisch analysierend; als theoretisch objektivierte, vom subjektiven Sinn der Beteiligten unabhängige Aussagen über den Konstitutions- und Funktionszusammenhang des Bildungswesens und seiner Reform beinhalten sie theoretische Erklärungen des Reformverlaufes auf dem Hintergrund spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse. Effekte und Nebenwirkungen werden interpretiert, gemäß ihres Beitrages zur Lösung identifizierter, spezifischer Probleme der Bildungspolitik.

Wir möchten an dieser Stelle noch einen Einwand entkräften: die Restriktionsanalyse konstituiert den 'objektiven' Sinn des Reformprozesses ausschließlich über die Bildungspolitik und ihre Administration. Ein 'objektiver' Sinn läßt sich jedoch für alle am Reformprozeß Beteiligten angeben; so sind z.B. bestimmte Vorbehalte von Lehrern und Eltern gegen eine integrierte Schulorganisation interpretierbar, als Wahrung ihrer Besitzstandsinteressen . oder bestimmte Einwände gegen das traditonelle Schulwesen seitens der Schüler und Eltern sind interpretierbar, als zunehmende gesellschaftliche Leistungs- und Aufstiegsorientierung . Derartige Interpretationsansätze haben ihre Berechtigung und sollen zum umfassenderen Verständnis der Aussagen der jeweils Beteiligten mit in die Anwendung des Evaluationskonzeptes aufgenommen werden. Die dominante Rolle im Reformprozeß fällt jedoch der Bildungspolitik zu, weil sie die Instanz ist, die die Reform in ihren wichtigsten, das Handlungsfeld strukturierenden Zielsetzungen und Maßnahmen plant, implementiert, verantwortet und ggf. korrigiert. Sie ist als weisungsberechtigte Machtinstanz das dominierende Handlungssubjekt des Gesamtreformprozesses, das einen funktionierenden Konnex zur Gesamtgesellschaft und insbesondere zur Wirtschaft herzustellen hat. Die Lehrer etwa als nachgeordnete Instanz gestalten nach Abschluß des Versuchsstadiums der Reform, obwohl sie die Reform im unmittelbaren, pädagogisch praktischen Handlungszusammenhang entscheidend tragen, letztlich nur das politisch vorgegebene Grundkonzept aus.

Die zweite Interpretationsstufe ist gesellschaftskritisch. Da in den Kategorien der Restriktionsanalyse für eine privatwirtschaftlich verfaßte Gesellschaft mit demokratischem Selbstverständnis gleichzeitig deren Kritik enthalten ist, lassen sie nicht nur Aussagen über die Deformierungen und Verhinderung einer Reform aufgrund spezifischer, gesellschaftlicher Verhältnisse zu, sondern eröffnen gleichzeitig die Möglichkeit über die gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten einer wünschenswerten Reform des Bildungswesens zu reflektieren.

Unter diesem gesellschafts- und politikkritischen Bezugspunkt der Interpretation fallen z.B. Überlegungen, inwieweit mit einer be-

stimmten Reform eine demokratische Legitimation von Politik oder eine bloße Loyalitätsbeschaffung für Politik und Verwaltung intendiert und realisiert ist und welche gesellschaftlichen Bedingungen notwendig sind für eine demokratische Legitimation von Bildungspolitik, oder inwieweit durch die Gebote der flexiblen Steuerung von Schülerströmen oder der Ausbildung flexibler kognitiver, psychischer und normativer Strukturen bei Schülern aufgrund der informationellen Restriktion, der pädagogische Prozeß behindert wird, und welche Bedingungen für eine Nicht-Behinderung Voraussetzung wären etc.
Wir haben an verschiedenen Stellen dieser Arbeit betont, daß ein gesellschaftstheoretisches Bezugssystem alleine für ein vollständiges Verständnis und für die Konstruktion eines Reformprozesses nicht ausreicht. Es bedarf gleichermaßen eines pädagogischen Bezugssystems. Es kann, wie das gesellschaftstheoretische, auf zwei Stufen für die Evaluation fruchtbar gemacht werden: als theoretisch-analysierender Bezugspunkt konstituiert er sich im Nachvollzug der, in der Instanz Bildungspolitik im wesentlich stattfindenen Umsetzung von gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen in bestimmte pädagogische Konzepte, die einer Reform zugrunde gelegt werden. Diese Transformation muß im konkreten Fall einer spezifischen Schulreform soweit wie möglich analysiert und bestimmt werden. Der gesellschaftstheoretisch analysierende und dieser pädagogisch analysierende Bezugspunkt fallen nicht in eins, weil sie einer unterschiedlichen Logik folgen, der Logik des politischen Handelns als Teil des gesamtgesellschaftlichen Prozesses und der Logik der Pädagogik, die durch individuumsbezogene Überlegungen konstituiert wird. Widersprüche zwischen beiden Bezugspunkten sind durchaus denkbar und vorhanden.
Der pädagogisch analysierende Bezugspunkt liefert pädagogisch-theoretische Erklärungen des Reformverlaufes auf dem Hintergrund seiner zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte. Interpretationen von Effekten und Nebenwirkungen geschehen auf dem Hintergrund der der Reform zugrunde gelegten, theoretischen Konzepte. Diese Ebene der Interpretation bleibt innerhalb der Gegebenheiten einer Reform. Sie ist immanent und im Rahmen der

immanenten Analyse zu leisten.

Der pädagogische , kritisch-präskriptive Bezugspunkt, der sich aus der immanenten Kritik der zugrunde gelegten, pädagogischen Konzepte und unter Berücksichtigung der gesellschaftskritischen Dimensionen konstituiert, bildet die Grundlage für die Bewertung und Konstruktion des Reformprozesses nach Maßgabe des pädagogisch Wünschenswerten.

Hat die erste Stufe der Interpretation theoretisch erklärenden Stellenwert - es werden gesellschaftstheoretische und pädagogische Kategorien an die Hand gegeben, die die Gründe des So-Seins der Realität anzielen - so umfaßt die zweite Stufe der Interpretation die Kritik und eigentliche Bewertung vorfindbarer Reformrealität, aus der sich pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungsschritte für den weiteren Handlungszusammenhang der Reform ableiten lassen.

Durch die beiden Bezugssysteme Gesellschaftstheorie und Pädagogik und die beiden Stufen der theoretischen Analyse und der Kritik bzw. Präskription werden demnach vier unabhängige, aber miteinander theoretisch verknüpfte Bezugspunkte für einen Interpretationsrahmen einer Evaluation aufgespannt: ein gesellschafts-theoretisch-analysierender Bezugspunkt, ein pädagogisch-analysierender Bezugspunkt, ein gesellschafts- und politikkritischer Bezugspunkt, ein pädagogik-kritischer und präskriptiver Bezugspunkt.

Graphik 8: Die Konstitution der vier Bezugspunkte des Interpretationsrahmens

Bezugssystem / Stufe	Pädagogik	Gesellschaftstheorie
theoretisch-erklärende Analyse	pädagogisch-analysierender Bezugspunkt	gesellschaftstheoretisch-analysierender Bezugspunkt
Kritik Präskription Bewertung	pädagogik-kritischer und präskriptiver Bezugspunkt	gesellschafts- und politikkritischer Bezugspunkt

Unter diesen vier Bezugspunkten lassen dieselben Sachverhalte von vier unterschiedlichen Seiten her interpretieren. Der pädagogisch-analysierende Bezugspunkt ist dabei von der immanenten Analyse abgedeckt. Zur gesellschaftstheoretisch-analysierenden, gesellschaftskritischen und pädagogisch-kritischen Interpretation müssen die jeweiligen Bezugspunkte auf die erhobenen Daten und ihre immanente Analyse (bzw. aus ihnen ausgewählte Themenbereiche) angewendet werden.

Wir wollen im Folgenden noch einige wichtige, zum Teil in der vorliegenden Literatur zur Schulbegleitforschung bereits erarbeitete Fragestellungen, explizieren, die mit dem entwickelten sozialwissenschaftlichen Modell der Evaluation und dem dazu gehörenden Interpretationsrahmen untersucht und präsiziert werden können. Diederich schlägt im Rahmen seiner "vertikalen Designs" folgende vier Untersuchungsrichtungen vor (1):

Erstens: Es soll untersucht werden, was Schule leisten solle; dies zielt auf die Ziele und Zwecke der Schule, unabhängig davon, ob sie tatsächlich erfüllt werden. Unsere Differenzierung des Reformprozesses erlaubt unterschiedliche Bezugspunkte der Zwecksetzungen anzugeben: Es kann untersucht werden, was Reform für die einzelnen Beteiligten und Betroffenen jeweils leisten soll, so wie sie es äußern; dies entspricht der Feststellung ihrer jeweiligen Intentionen. Das was Schule leisten solle, läßt sich auch bestimmen, aus dem durch die Restriktionsanalyse erarbeiteten, gesellschaftlichen Funktionsproblemen, zu deren Lösung Reform einen Beitrag leisten soll und aus dem der Reform zugrunde gelegten pädagogischen Konzepten. Das was Schule leisten soll, läßt sich als weiteren Bezugspunkt auch bestimmen, aus den Kritikdimensionen der Restriktionsanalyse und den damit korrespondierenden pädagogischen Konzepten.

Zweitens: Es soll untersucht werden, was Schule zu leisten meint; dies zielt auf die subjektive Aufgabenerfüllung. Auch sie wiederum kann bei Anwendung des Modells auf die einzelnen Personengruppen hin differenziert werden und die Unterschiedlichkeit

---

1) Vgl. im folgenden die Punkte 1-4
Diederich, J.: Unterrichtsforschung: Vertikale Designs. In: ZfP 1974, S. 823-834, hier: S. 827 ff.

der einzelnen Bewertungen der Reform, in denen sich die jeweilige subjektive Aufgabenerfüllung niederschlägt, herausgestellt und auf dem jeweiligen Hintergrund des zweistufigen Interpretationsrahmens interpretiert werden.
Drittens: Es soll untersucht werden, was Schule "wirklich leistet unabhängig von den subjektiven Intentionen und unabhängig davon, ob diese Leistungen gesellschaftlich funktional oder dysfunktional sind. Diese Fragestellung kann bearbeitet werden, durch die erhobenen Daten in der Spalte der Realisierungen und die Explikation der Bedeutung der Ergebnisse für die einzelnen beteiligten Gruppen. Die faktischen Effekte und Nebenwirkungen können neben ihrer reinen Feststellung nicht nur auf ihre gesellschaftliche Funktionalität oder Dysfunktionalität hin analysiert werden, sondern ebenfalls auf ihre Funktionalität oder Dysfunktionalität bezüglich der zweiten Stufe des Interpretationsrahmens, der gesellschafts- und pädagogischkritischen Bewertung des Reformprozesses.
Viertens: Es soll untersucht werden, was Schule nicht leistet, obwohl dies intendiert wurde, aber unabhängig davon, ob damit gesellschaftlich funktionale Leistungen ausbleiben - z.B. mehr Chancengleichheit - oder der Gesellschaft dysfunktionale Lei - stungen erspart werden - z.B. emanzipatorische Zielsetzungen.
Die faktischen Realisierungen sind durch die Kongruenzanalyse beziehbar auf die jeweiligen subjektiven Intentionen und Bewer t ungen der beteiligten Gruppen - dies umfaßt und spezifiziert die von Bauer/Rolff vorgeschlagene Untersuchung der Implementationstreue (1) -, wobei feststellbare Verschiebungen wiederum durch die Restriktionsanalyse interpretierbar werden. Über die Feststellung der Nichterbringung intendierter Leistungen hinaus, kann analysiert werden, ob sie gesellschaftlich funktional oder dysfunktional und ob sie für den gesellschafts- und pädagogischkritischen Bezugspunkt funktional bzw. dysfunktional sind.
Fünftens: Eine weitere uns wichtig erscheinende Problemstellung ist durch das Modell angehbar, nämlich die Untersuchung der spezifischen Rollen- und Kompetenzverteilungen, die für die ein-

1) Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Vorarbeiten...aaO. S. 249

zelnen Beteiligten und Betroffenen im Reformprozeß vorliegt. Von besonderem Interesse sind dabei die Durchsetzungsstrategien von Politik, die Partizipationsmöglichkeiten in Art und Umfang von Eltern und Schülern, das spezifische Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft und Bildungspolitik, d.h. inwieweit Pädagogik als Instrument der Legitimationsbeschaffung von Politik eingesetzt wird.

Sechstens: Eine weitere wichtige Untersuchungsperspektive scheint uns die Reform als sich entwickelnder Prozeß. Hier geht es darum zu verfolgen, inwieweit und aus welchen Gründen sich die Zielsetzungen und Maßnahmen in einem bestimmten Zeitabschnitt im Laufe der Reform selbst verändern. Zur Untersuchung dieser wechselseitigen Anpassung von ursprünglicher Planung und ihrer Anwendung im Reformprozeß (1), muß das Modell zu zwei verschiedenen Zeitpunkten auf die Reform angewendet werden, so daß in den einzelnen Feldern die Veränderungen in der in Frage stehenden Zeitspanne verzeichnet werden können. Diese Längsschnittuntersuchung ermöglicht u.a. Aussagen darüber, inwieweit die bildungspolitische Planung tatsächlich flexibel und realitätsoffen ist und welche faktischen Partizipations- und Einflußmöglichkeiten die, den unmittelbaren Handlungszusammenhang der Reform, Tragenden tatsächlich haben, bzw. ob sich stattfindende Veränderungen nicht vielmehr z.B. auf veränderte ökomische Situationen oder verwaltungsinterne Schwierigkeiten zurückführen lassen.

Siebtens: Die Konstruktion des von uns vorgeschlagenen Evaluationsmodells impliziert nicht nur seine Anwendung auf die Realisierung eines Reformkonzepts an einer Versuchsschule. Es soll gleichzeitig allgemeingültige, empirisch fundierte Aussagen liefern über das gesamte Reformvorhaben, die Schulreform. Dazu müssen nicht nur Aussagen über die spezifischen Effekte und Nebenwirkungen des Reformkonzepts gemacht werden, sondern auch Aussagen über die Wirkungen von Varianten eines Reformkonzeptes und unterschiedlicher Konzepte. Um solche kausalanalytischen Aussagen machen zu können, sind Varianten vergleichende und in-

1) ebd. S. 250

tersystemvergleichende Querschnittsuntersuchungen notwendig.

Bei vergleichenden Untersuchungen stoßen wir allerdings auf besondere Probleme, die im folgenden Abschnitt eingehender behandelt werden sollen.

2.2.3. Probleme der vergleichenden Evaluation

Wir haben eingangs dieses Kapitels erwähnt, daß der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" für die wissenschaftliche Begleitung dieser Schulversuche drei unterschiedliche Formen von Vergleichen vorsieht: den systemimmanenten Vergleich, der den Ist-Stand eines Schulversuchs mit seinem Soll-Stand vergleicht; den Variantenvergleich, der etwa integrierte Gesamtschulen mit unterschiedlichen Formen von Fachleistungsdifferenzierung miteinander vergleicht; den Intersystemvergleich, der etwa die integrierte Gesamtschule mit dem traditionellen Schulsystem vergleicht. Zwischen diesen drei Vergleichsformen besteht nur eine prinzipielle Differenz. Werden beim Varianten- und Intersystemvergleich zwei in der Realität vorfindbare Handlungszusammenhänge nach Maßgabe eines angelegten Zielkriteriums miteinander in Beziehung gesetzt, so wird beim systemimmanenten Vergleich eine Beziehung zwischen Realität und einer gedachten Norm hergestellt. Diese letzte Form kann deshalb nicht im eigentlichen Sinne als Vergleich bezeichnet werden; sie ist vielmehr zielerreichende Messung und Bewertung. Wir wollen an dieser Stelle auf einige Probleme der nicht-vergleichenden, systemimmanenten Evaluation eingehen. Man ist sich in der Literatur darüber einig, daß sinnvollerweise und ohne gravierende Meßfehler in Kauf zu nehmen, das Kriterium zielerreichender Messung im Zielbündel der Handlung bzw. des betreffenden Versuchs liegen muß. D.h. man kann im Beispiel gesprochen, nicht eine Curriculumssequenz, die die Fertigkeit der Schüler im Bruchrechnen ausbilden will, danach bemessen, welche Rechtschreibfähigkeiten die Schüler beim Durchlaufen des Unterrichts erworben haben und das Curriculum als untauglich evaluieren, weil sich die Rechtschreibfehler nicht vermindert haben. Nun scheint es uns durchaus legitim, ein

Curriculum a u c h nach anderen, als den unmittelbaren Zielsetzungen zu evaluieren - im Beispiel des Rechencurriculums etwa, inwieweit es zur allgemeinen Bildung beiträgt, oder inwieweit es den Schülern ermöglicht, die erlernten Fähigkeiten durch Transfer auf Realitätsbereiche zu übertragen - nur scheint es Gebot der Fairness den Konstrukteuren und Anwendern des Curriculums gegenüber, ihnen die Möglichkeit zu geben, das Curriculum so zu konstruieren und anzuwenden, daß diese allgemeineren Zielsetzungen vom Curriculum auch geleistet werden können. Hatten sie diese Möglichkeiten nicht, so kann das empirische Datum nicht als Anhaltspunkt der Beurteilung der Effizienz des Curriculums und der Arbeit seiner Ersteller und Anwender eingesetzt werden, sondern nur als Ausgangspunkt für einen Wertdiskurs über die Wünschbarkeit dieses Zieles.
Die Identifikation der jeweiligen Ziele stellt bei hochkomplexen Zielsystemen und Handlungszusammenhänge, an denen mehrere Personengruppen mit unterschiedlichen Intentionen beteiligt sind, ein besonderes Problem dar. Es genügt dabei nicht, sich auf die offiziell von der Bildungspolitik proklamierten Ziele zurückzuziehen. Wiederum ein Beispiel: die schulformunabhängige Orientierungsstufe soll einerseits die Schüler fördern, was oft so operationalisiert wird, daß nach Abschluß der 6. Jahrgangsstufe mehr Schüler auf das Gymnasium übergehen sollen als zuvor (Ziel 1) und sie soll zuverlässiger auslesen, d.h. es sollen nach der Orientierungsstufe weniger Schüler von höheren Schulen in niedrigere zurückgestuft werden müssen (Ziel 2). Bei der Zuweisung zum Sekundarbereich I sind alternativ zwei Selektionsstrategien denkbar, die nachweislich auch praktiziert werden, was jeweils vom bildungspolitischen Kontext abhängt, vor dem sich ein Schulversuch zu legitimieren hat. Es können möglichst viele Schüler den höheren Schularten zugewiesen werden, um möglichst vielen die Chance zu geben, sich in diesen Schularten zu bewähren, die Selektionsschwellen also nieder angesetzt werden; man nimmt dabei in Kauf, daß eine Reihe von Schülern auf niedrigere Schularten zurückgestuft werden müssen. Oder es kann die Selektionsschwelle hoch angesetzt werden, das heißt, nur die Schüler werden auf eine höhere Schulart geschickt, von denen man so weit wie möglich sicher ist, daß sie auf diesen Schulen bleiben können, um den Preis allerdings, daß eine ganze Reihe

von Schülern in niedrigeren Schularten landen, die sich vielleicht doch auf einer höheren Schule bewährt hätten. Es wäre im ersten Fall nicht fair, der Orientierungsstufe vorzuwerfen, sie produziere Schulversager und sie deshalb abzulehnen; und es wäre im zweiten Fall nicht fair ihr vorzuwerfen, sie schicke nicht genügend auf das Gymnasium und die Realschule und sie aus diesem Grund abzulehnen.

Zweierlei wollen wir mit diesem Beispiel zeigen: zum einen genügt es nicht, sich auf die u.U. aus Gründen der Legitimationsbeschaffung proklamierten Ziele der Politik zurückzuziehen; Evaluation hat sich vielmehr zu beziehen auf die Ziele, die tatsächlich der jeweiligen Praxis zugrunde liegen. Zum anderen ist mit dem Beispiel das Problem aufgeworfen, wie sich Evaluation verhält, wenn sich an einem gewissen Punkt die Ziele eines Reformversuches gegenseitig ausschließen. U.E. erwächst der systemimmanenten Evaluation die Aufgabe, auf die Widersprüchlichkeit der Zielsetzungen und die daraus entstehende Zumutung an die Realisatoren, die Unmögliches möglich machen sollen, mit Nachdruck hinzuweisen.

Nach dem Problem der Identifikation der Ziele stellt sich der Evaluation das Problem der Operationalisierung dieser Ziele, der Übersetzung der Ziele in meßbare Kriterien. Um operationalisierbar zu sein und eindeutig in Maßstäbe transformiert werden zu können, bedarf es einer klaren Formulierung der zu realisierenden Ziele. Raschert weist darauf hin, daß dies bei vielen Zielen nicht der Fall ist. Stattdessen beziehen sich die Zielsetzungen z.B. nur auf einen allgemeinen Begriff von Chancengleichheit und individueller Förderung und sind nach Raschert deshalb komparativ zu interpretieren: mehr Chancengleichheit, intensivere Förderung, größere Effizienz. Er folgert: weil ein streng gefaßter Begriff von Chancengleichheit in den Zielsetzungen fehlt, kann das Erreichen oder Nicht-Erreichen dieses Zieles nicht eindeutig festgestellt werden; es müssen Gesamtschule und traditionelles Schulsystem vergleichend beurteilt werden (1). Uns scheint dies ein Fehlschluß zu sein, denn, was

---

1) Raschert, J.: Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitforschung in der Gesamtschulentwicklung, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Arbeitsmaterialen, Heft 8, 1976, Bochum, S. 35 - 50, hier: S. 46 f.

bei einer vergleichenden Messung lediglich entfällt, ist die Beurteilung des Ist-Standes an einem absoluten Kriterium, d.h. die Aussage, das Ziel ist bis zu einem bestimmten Grad erreicht. Was nicht entfällt, ist die Anlehnung eines bestimmten Maßstabes, nach dem das 'Mehr' oder 'Weniger' vergleichend festgestellt wird. Auch bei vergleichender Messung muß aus den zur Verfügung stehenden Maßstäben z.B. für Chancengleichheit einer ausgewählt und der Messung zugrunde gelegt werden. Selbst die vergleichende Messung kommt mithin nicht darum herum, will sie nicht auf die Untersuchung dieses Ziels völlig verzichten, bei vagen Zielsetzungen, Maßstäbe zu wählen und zu setzen und diese Wahl zu begründen.

Bedenkt man aus welchen Gründen Bildungspolitik und Verwaltung gerade den Begriff der Chancengleichheit im Vagen lassen könnten - vom Stand der pädagogischen Forschung wäre eine eindeutige Zielangabe leicht möglich (1) -, etwa im Wissen oder der Vermutung darum, daß unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, die sie verantworten müssen, eine Verwirklichung von Chancengleichheit im strengen Sinn nicht möglich ist und die wissenschaftliche Feststellung dieser Tatsache für sie selbst unter Legitimationsgesichtspunkten negativ zu Buche schlägt, so ist nicht einzusehen, daß sich Evaluation darauf beschränken sollte, lediglich zu sagen, z.B. mit der Gesamtschule wird, nach einem von der Evaluation gesetzten Maßstab, mehr Chancengleichheit verwirklicht, als mit dem dreigliedrigen Schulsystem, und auch nicht zu sagen, so und soviel fehlt noch zu einer sozialen Chancengleichheit, wie wir sie uns vorstellen und wie wir sie aus pädagogischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen heraus begründen können. Ist z.B. Chancengleichheit nicht als Zielkriterium von Politik vorgesehen, so bleibt immer noch die Forderung der Pädagogik, daß Chancengleichheit aus pädagogischen und gesellschaftspolitschen Gründen - Plastizität von Begabung und Lernfähigkeit und gesellschaftlicher Gleichheitsgrundsat

1) Vgl. die Darstellung unterschiedlicher Begriffe von Chancengleichheit in : Thomas, H.: Einleitung zur OECD (Hrsg.): Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik, Frankfurt a.M. 1970, S. 7 - 15 und Sussmann, Zusammenfassung des Berichterstatters, in: OECD (Hrsg.): Weltproblem...aaO. S. 16 - 35

ein wichtiges und zu berücksichtigendes Ziel der Schulreform zu sein hat, was eine empirische Untersuchung dieser Zieldimension rechtfertigt. Die Evaluation bleibt aufgefordert, diese Forderung in die öffentliche Auseinandersetzung über die Ziele der Reform einzubringen. Damit aber hat Evaluation wiederum den Rahmen der lediglich empirischen Feststellung verlassen; sie tritt ein in den aktiven Auseinandersetzungsprozeß darüber, wie die Reform zu gestalten ist.

Für das Problem der Maßstabswahl machen wir den Vorschlag, soweit Maßstäbe nicht dem Handlungsfeld selbst entnommen werden können - auch wenn Politik etwa Chancengleichheit nicht zu ihrem Reformziel macht, so kann sich dieses Ziel doch der Lehrer bei der Reformrealisierung setzen und dabei ganz klare Vorstellungen haben, was er unter Chancengleichheit versteht.-, daß vergleichende und nichtvergleichende Evaluation parallel unterschiedliche Maßstäbe mit unterschiedlicher Strenge anlegt, bei Explikation der pädagogischen und gesellschaftlichen Bedeutung des jeweiligen Maßstabes. Es handelt sich dann aber nicht um eine Effizienzfeststellung, die eine konsistente Intention aller beteiligten Gruppen bezüglich des Kriteriums voraussetzt, es kann aber dadurch die ganze diskursive Breite evaluativer Kritik entfaltet werden.

Ein weiteres Problem auf das wir im Rahmen der systemimmanenten Evaluation hinweisen wollen ist, daß diese Form der Evaluation keine gesicherte Zuschreibung von Wirkungen des Treatments erlaubt. Die festgestellten Effekte können sowohl vom Treatment, sowie von den Rahmenbedingungen oder den Kontextvariablen verursacht bzw. mitverursacht sein. Zwar können die treatmentunabhängigen Variablen des riptiv erfaßt werden, eine gesicherte Wirkungsanalyse ist jedoch nicht möglich. Dazu braucht es ein Kontrollgruppendesign, das zwei oder mehrere Realisierungen miteinander vergleicht. Ein Vergleich im eigentlichen Sinn muß angestellt werden. Weil Politiker und Praktiker, um einen Versuch gezielt und wissenschaftlich fundiert verbessern zu können, wissen müssen, welche Wirkungen ein Treatment oder einzelne Teile des Treatments tatsächlich hat bzw. haben, ist der Varianten- und Intersystemvergleich ein wichtiger Bestandteil

der Evaluation. Allerdings, dies haben wir bereits erwähnt, dürfen sich vergleichende Untersuchungen nicht nur auf die Analyse der Treatmentwirkungen auf die Schüler beschränken, sondern es müssen die Wirkungen auf alle am Reformprozeß beteiligten und von ihm beteiligten Personen.erstrecken; sie dürfen nicht verkürzt werden auf im verhaltenstheoretischen Sinn beobachtbare Merkmale, sondern stellvertretende Feststellungen von Sachverhalten, die nicht unmittelbar beobachtbar sind, müssen zugelassen werden, auch wenn dies den Grad der empirischen Sicherung der Wirkungszuschreibung herabsetzt - die Gefahr, daß Nebensächliches gemessen wird und man der Komplexität des Reformgeschehens nicht gerecht wird, ist im anderen Fall sehr groß. Weiter ist die an der Weiterentwicklung der Reform interessierte Bedingung zu stellen, daß die Vergleichsuntersuchungen nicht den Handlungszusammenhang und die Weiterentwicklung der Reform hemmen (1).

Zum Vergleich selbst: Wir behandeln Varianten- und Intersystemvergleich in diesem Abschnitt gemeinsam, weil sie in ihrer Grundstruktur, dem Vergleich von realisierten Handlungszusammenhängen, gleich sind und lediglich im Umfang der Unterschiedlichkeit des Treatments und des Kontextes differieren.

Viele angelsächsische Autoren von Evaluationsmodellen quer durch die verschiedenen Schulen (Ausnahme: die handlungstheoretisch-orientierten Ansätze) sehen eine systemvergleichende Handhabung ihres Evaluationsmodells vor (z.B. Scriven, Glass, auch Stakes vgl. Abschnitt 2.1.1. bis 2.1.3.). Keiner von ihnen setzt sich jedoch mit der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Problemstellung des Vergleichs eingehender auseinander. In der BRD wurde 1969 in der mehrfach erwähnten Empfehlung des Deutschen Bildungsrats der Vergleich unterschiedlicher Reformmodelle zu einem vordringlichen Punkt im Programm für eine wissenschaftliche Begleitforschung der Schulversuche erhoben. Über die Angabe von einigen beim Vergleich auftretenden Problemen (2), dem

---

1) vgl. Eigler, G. u.a.: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen...aaO. S. 103

2) ebd. S. 99 ff; Raschert, J.: Zur Rolle...aaO. S. 40 ff.

Entwurf einiger Forschungdesigns (1), der Durchführung einiger empirischer Systemvergleiche, die jedoch ihre methodologischen Voraussetzungen nicht oder nur unzureichend reflektieren (2) und die Feststellung, daß eine "Methodologie des Vergleiches von Modellversuchen" noch zu konzipieren sei (3), ist die Schulbegleitforschung nicht hinausgekommen. Eine Theorie des Vergleichs im Bereich der Schulbegleitforschung liegt nicht vor.

Eine Durchsicht der theoretischen Literatur einer Nachbardisziplin, den interkulturellen und internationalen Vergleichen von Bildungswesen (4), fördert zutage, daß sie bislang über die Angabe von formalen Ablaufmodellen für Vergleiche - Deskription als Bestandsaufnahme, Interpretation als Analyse der komplexen Bedingungsfaktoren, Juxtaposition als erste Stufe des Vergleichs und Nebeneinanderstellung der erarbeiteten Aussagen, Komparation als hermeneutische Gewinnung der Vergleichskriterien und des abschließenden Vergleichs (5) - die Diskussion der theoretischen Bedingungen unter denen verglichen werden kann und darf, nicht hinaus gekommen ist. Die interkulturellen Vergleiche von Schulsystemen werden durchgängig auf hermeneutischer Basis durchgeführt. Einzige uns bekannte Ausnahme bildet die Studie von

---

1) Straka, G.: Forschungsstrategien ...aaO. S. 164 ff.

2) Vgl. als Beispiel die umfangreichste vergleichende Untersuchung, die bislang in der BRD angestellt wurde: Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W., Väth-Szusdziara, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem. Stuttgart 1976. Eine Zusammenstellung der bis Sommer 1976 vorgelegenen Vergleichsuntersuchungen gibt. Fend, H.: Zwischenbilanz eines Schulversuchs, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg,): Arbeitsmaterialen Heft 8, 1976, S. 1 - 34, hier:S.3; Zu diesem Zeitpunkt lagen zehn Intersystemvergleiche und zwei Variantenvergleiche vor.

3) Mitter, W.: Komparative Aspekte der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen, in: Bildung und Erziehung, Heft 2/3, 1975, S. 86 - 100, hier: S. 98

4) Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik, München 1962; Seidenfaden, F.: Der Vergleich in der Pädagogik, 1966; Berstecher,D Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs, Stuttgart 1970; Dieckmann, B.: Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleiches, Stuttgart 1970; Kern,P.: Einführung in die vergleichende Pädagogik, Darmstadt 1973

5) Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik ...aaO. S. 107 ff.

Robinsohn/Thomas (1), der empirische Gehalt zukommt, da sie sich nicht auf die Hermeneutik literarischer Quellen und Dokumentation beschränkt. Es nimmt deshalb nicht Wunder, wenn Robinsohn (1970) zu der Feststellung kommt - und diese scheint uns auch heute noch Gültigkeit zu besitzen -, daß im Bereich der interkulturell vergleichenden Pädagogik "die methodisch-theoretische Reife mit den wachsenden Anforderungen nicht Schritt gehalten hat" (2). Eine empirisch trifftige Theorie des Vergleichs liegt auch für diesen Bereich nicht vor.

Eine Theorie des Vergleichs für die wissenschaftliche Begleitforschung von Schulversuchen können auch wir im Rahmen dieser Arbeit nicht erarbeiten. Wir müssen uns damit benügen, einige wichtige Differenzierungen einzuführen und einige grundlegenende Probleme des Vergleichs zu diskutieren.

Vorab zwei Unterscheidungen: mit Eigler u.a. differenzieren wir zwischen analytischen und deskriptiven Vergleichen (3). Analytische Vergleiche basieren auf quantitativen, in feldexperimentellen oder quasisexperimentellen Designs erhobenen, empririschen Daten und zielen auf die Feststellung statistisch signifikanter Unterschiede zwischen den Effekten. Deskriptive Vergleiche umfassen sowohl die Beschreibung der qualitativen Versuchsbedingungen und -effekte, wie die hermeneutische und verstehende Analyse, der für den Schulversuch relevanten Aussagen, Intentionen und Bewertungen der Beteiligten. Emprische Quotenvergleiche sind deskriptiv. Weiter unterscheiden wir, je nach Anwendungskontext, Vergleiche die darauf gerichtet sind, die spezifischen Wirkungen der unabhängigen Variablen, der Rahmenbedingungen, des Kontextes und des Treatments herauszufinden, also kausalanalytisch orientiert sind, und Vergleiche, die darauf gerichtet sind, Unterschiede zwischen ihnen festzustellen und zu bewerten, die also vergleichend die Effinzienz von zwei oder mehreren Schulversuchen erschließen und bewerten wollen.

---

1) Robinsohn, S.B., Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart 1968,

2) Robinsohn, S.B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Speck, J., Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Mün. 1970, S. 456-492, hier: S. 458

3) Eigler, G. u.a.: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen... aaO. S. 99

Reine Ergebnisvergleiche, die nur die Effekte zweier Schulversuche miteinander in Beziehung setzen, sind auch bei Effizienzvergleichen, darüber ist man sich in der Literatur einig, nicht sinnvoll. Eigler u.a. zeigen an dem hypothetischen Beispiel (1), daß, hätte man festgestellt, das traditionelle Schulsystem wäre (gemessen an der Zahl der Schulabschlüße) "effektiver", nicht notwendig auf die geringere Qualität der Gesamtschule geschlossen werden kann, weil diese noch im Entwicklungsstadium begriffen ist und u.U. ihre volle Effiktivität noch nicht entfalten konnte. Soll die vergleichende Effizienzfeststellung valide sein, müssen die unabhängigen Variablen der Rahmenbedingungen und des Kontextes gleichmaßen berücksichtigt und kontrolliert werden. Ein valider Effizienzvergleich setzt also eine gültige Wirkungszuschreibung voraus, die wiederum nur über einen kausalanalytischen orientierten Vergleich zu erreichen ist.
Die Kontrolle der unabhängigen Faktoren kann qualitativ deskriptiv und quantitativ analytisch erfolgen. Bei kausalanalytisch orientierten Vergleichen sollte sie soweit wie möglich quanitativ erfolgen, um den unterschiedlichen Ausprägungen der gemessenen Effekte unterschiedliche Ausprägungen der Variablen zu ordnen zu können. Allerdings findet eine Quantifizierung der abhängigen, wie der unabhängigen Variablen ihre Grenzen. Die Berücksichtigung nur der quantifizierbaren Daten beschwört die Gefahr herauf "der künstlichen Einschränkung eines Problems auf seine quantifizierbaren Aspekte oder willkürliche Übertragung qualitativer Phänomene auf (quantitative) Skalen", deren Folge wäre, daß ein Großteil der Varianz unerklärt bliebe (2). Andererseits determinieren zweifellos die Anzahl der berücksichtigten, aufgrund theoretischer Überlegungen oder anderen empirischen Untersuchungen nachgewiesenen, kausalrelevanten, unabhängigen Variablen und das Ausmaß ihrer analytischen Kontrolle "das Niveau der Interpretation der Daten und die Aussagekraft der Untersuchung" (3). Gefordert ist deshalb die systematische Ent-

---

1) ebd. S. 103

2) Robinsohn, S.B.: Erziehungswissenschaft ...aaO. S. 467

3) Eigler, G. u.a.: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen... aaO. S. 99

faltung einer Liste der relevanten, unabhängigen Variablen. Wir erstellen, konkretisiert auf die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe, im Abschnitt 2.3.2. dieser Arbeit eine solchen Liste von abhängigen und kausalrelevanten, unabhängigen Variablen, die ein Minimalprogamm für empirische Untersuchungen in diesem Bereich darstellt. Aus ihr läßt sich, je nach dem wieviele unabhängige Variablen in einer empirischen Untersuchung zu diesem Bereich kontrolliert werden, ein Maß für die Striktheit eines Vergleichs und damit über seine Aussagekraft angeben.

Analytischer und deskriptiver Vergleich sind nicht, als sich ausschließende Alternativen zu begreifen. Sie ergänzen sich bezüglich der Kontrolle der Variablen gegenseitig. Der zweite Zusammenhang von Deskription (hier im Sinne von hermeneutischem Verstehen) und erfahrungswissenschaftlicher Analyse bei Vergleichen stellt sich her bei der Begründung der angewandten Forschungsinstrumente, der Setzung der Signifikanzniveaus und der Auswahl der Ziele und Kriterien, auf die hin verglichen werden soll. "Die Chance, nicht-triviale Zusammenhänge zu untersuchen und das Vergleichbare zu vergleichen, liegt in vorgängigen Formen der 'verstehenden' Analyse" (1).

Damit ist eines der wichtigsten Probleme bei Vergleichen genannt: wie läßt sich feststellen, wann unterschiedliche Systeme verglichen werden dürfen und wann nicht, welche Bedingungen müssen für Vergleichbarkeit erfüllt sein?

Straka schreibt, daß zu prüfen ist, "ob die Vergleichsgruppen im Bezug auf die erhobenen Input- und Umgebungsvariablen vor der Einwirkung des Treatments vergleichbar waren. Davon hängt ab, inwieweit die Effekte auf das Treatment rückführbar sind" (2). Die treatmentunabhängigen, kausalrelevanten Faktoren müssen demnach gleich sein - Vergleichbarkeit ist als Abmilderung von Gleichheit verstanden, weil diese in der Praxis nicht herstellbar ist - , dann können die gemessenen, unterschiedlichen Effekte auf die Wirkungen der unterschiedlichen Treatments zurückgeführt werden. Straka scheint bei dieser Feststellung das Instru-

---

1) Robinsohn, S.B.: Erziehungswissenschaft...aaO. S. 459

2) Straka, G.: Forschungsstrategien ...aaO. S. 152 f

ment der Kovarianzanalyse zu übersehen, das es erlaubt, wenn auch unter zuhilfe Nahme einiger Zusatzbedingungen, die unterschiedlichen Ausprägungen treatmentunabhängiger Faktoren statistisch zu kontrollieren und so trotz unterschiedlicher Ausprägung dieser Variablen, Aussagen über Wirkungszusammenhänge ermöglicht. Vergleichbarkeit resp. Gleichheit der treatmentunabhängigen Faktoren scheint deshalb nicht eine notwendige Bedingung von Vergleichen zu sein. Sie ist dennoch wünschenswert, um die Hypothesenbildung über Treatmentwirkungen besser zu sichern und den Rechenaufwand bei der Auswertung klein zu halten.

Fend schreibt zum Problem der Vergleichbarkeit: "Die Einigung auf gleiche Kriterien und Meßinstrumente bestimmt im hohen Maße die Vergleichbarkeit von Untersuchungen" (1). Diese Aussage ist trivial, denn man kann nicht an einer Schule zum Beispiel die Leistungen der Schüler in Mathematik messen und an der anderen die Durchlässigkeit des Kurssystems in Mathematik oder die Leistungen in Deutsch und diese dann vergleichen wollen; und man kann nicht mit unterschiedlichen Instrumenten hier und dort messen, weil bekanntlich die Meßinstrumente die Ergebnisse bis zu einem gewissen Ausmaß mitstrukturieren: die soziale Zusammensetzung und Verteilung der Schüler wird anders sein, je nachdem, ob der Messung ein drei- oder fünfteiliges Schichtmodell, mit jeweils anderes geschnittenen Kategorien zugrunde gelegt wird. Sind diese beiden Bedingungen aber hinreichend für Vergleichbarkeit?

Raschert findet Einwände gegen einen Vergleich

"erst da... berechtigt, wo es um den Vergleich von Schülerleistungen in Bezug auf bestimmte curriculare Zielkriterien geht. Die Unvergleichbarkeit der Lernziele in beiden Schulformen - das kann ganze Lernbereiche, wie die des sozialen Lernens oder des berufsbezogenen Lernens betreffen, es kann auch unterschiedliche einzelne Unterrichtsziele in Lernbereichen betreffen, die beiden gemeinsam sind - macht in der Tat einen Vergleich zwischen den Schulformen gegenwärtig insoweit unmöglich, als dieser sich auf Lernleistungen beziehen soll" (2).

---

1) Fend, H.: Zwischenbericht...aaO. S. 2f

2) Raschert, J.: Zur Rolle ...aaO. S. 47

Im selben Sinn äußern sich der Deutsche Bildungsrat (1) und Straka (2).
Vergleiche können demnach nur in den Bereichen angestellt werden, wo bei beiden Systemen die gleichen Ziele vorliegen. Für unterschiedliche Zielsetzungen wird ein Ausweg in Quotenvergleichen gesehen, die etwa die Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Kursniveaus in der integierten Gesamtschule vergleichen mit der Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Schularten im traditionellen Schulsystem und feststellbare Unterschiede so interpretieren, daß das eine oder andere System die Schüler besser fördere (3). Der Deutsche Bildungsrat meint zurecht, das "solche Quotenvergleiche zwar deskriptiv den Zustand der Systeme aufweisen, jedoch nicht ... Erklärungen liefern können" (4). Raschert empfiehlt, um aus dieser mißlichen Situation herauszukommen, daß sich die Curriculumsforscher zusammensetzen und die curricularen Ziele bestimmen sollten,"die allgemeine Lernziele für jeden Heranwachsenden in unserer Gesellschaft bezeichnen würden, und die daher auch für jede Schulform verbindlich wären " (5); aufgrund eines solchermaßen "wissenschaftlich aufgeklärten und politisch legitimierten Konsensus über fundamentale Lernziele" (6) könnten dann wissenschaftlich einwandfreie Vergleichsuntersuchungen stattfinden.Dieser Konsensus ist Programm und es müssen Zweifel angemeldet werden ob er wegen der realen, gesellschaftlichen Interessensgegensätze und den unterschiedlichen Strategien der politischen Parteien möglich und ob eine derartige Normierung von Sozialisation pädagogisch wünschenswert und fruchtbringend ist.

---

1) Der Deutsche Bildungsrat: Empfehlung: Zur Einrichtung...aaO. S. 142

3) So in der Untersuchung von Fend,H. u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem...aaO.

4) Der Deutsche Bildungsrat: Empfehlung: Zur Einrichtigung... aaO. S. 142

5) Raschert, J.: Zur Rolle ...aaO. S. 48 - Ein solcher Versuch liegt von Robinsohn bereits vor, der aber aus heutiger Sicht als gescheitert zu betrachten ist. -

6) ebd.

2) Straka, G.: Forschungsstrategien...aaO. S. 153

Müssen über die Bedingungen der Zielgleichheit der zu vergleichenden Systeme hinaus, diese identisch mit dem Vergleichkriterium sein? Eine vergleichende Untersuchung von Nebeneffekten wäre andernfalls ausgeschlossen. Uns scheint, daß die gestellte Frage unterschiedlich beantwortet werden muß, je nach dem ob der Vergleich der kausalanalytisch orientierten Feststellung von Wirkungen oder der Effizienzfeststellung und -bewertung unterschidelicher Systeme dienen soll.

Ein kausalanalytisch orientierter Vergleich scheint uns ohne Berücksichtigung der Ziele, sprich jeweiligen Intentionen, gerechtfertigt. Bei ihm ist nicht der Vergleich Gegenstand der Untersuchung, sondern der Vergleich ist Mittel, um Wirkungszusammenhänge festzustellen; d.h. prinzipiell scheint es uns gerechtfertigt, in einem Experiment ein Mathematikcurriculum als Placebo in einer Kontrollgruppe zu benutzen, um auf die Wirkung eines Rechtschreibcurriculums auf die Rechtschreibfähigkeit zu schließen, ja prinzipiell scheint es auch gerechtfertigt, zu untersuchen, ob und inwieweit ein Mathematikcurriculum (kausal) zur Förderung der Rechtschreibfähigkeit beiträgt. Ob eine solche Untersuchung sinnvoll ist, ist eine andere Frage. Kausalität und Sinn sind zwei verschiedene Kategorien und wir sprechen hier ausschließlich von Kausalität, bzw. Wirkung. Gerechtfertigt scheint uns dies, weil Zielsetzungen, Intentionen, Absichten oder auch der Wille alleine - außer der psychischen Veränderung des Wollenden - keine Effekte produziert; sie bewirken Effekte nur vermittelt durch Handlungen, tätige Auseinandersetzung mit und Gestaltung von Realität. Zwischen den Handlungen - wir sprechen hier von Menschen und nicht von der Natur schlechthin - und ihren Ausgangsbedingungen im dinglichen und sozialen Realitätsfeld einerseits und den Zuständen nach Abschluß der Handlungen spielt sich Kausalität ab, und zwar nicht nur bezüglich der Zustände, die durch die Handlungen intendiert waren, sondern ebenfalls bezüglich der Zustände, die neu hergestellt werden, obwohl sie nicht intendiert waren, den Nebenwirkungen. Um also Wirkungen festzustellen, was nur über das Mittel des Vergleichs möglich ist, müssen Vergleichskiriterium und Handlungsziele, der dem Vergleich zugrunde liegenden Systeme nicht iden-

tisch sein. Es existiert bei solchen Untersuchungen jedoch die praktische Schwierigkeit, tatsächliche alle kausalrelaevanten Variablen in Experimental- und Kontrollgruppen zu kontrollieren, weil im pädagogischen Feld Laborexperimente nicht möglich sind. Ist eine quantifizierende Kontrolle der unabhängigen Variablen nicht durchführbar, sondern sind sie nur deskriptiv erfaßbar, so wird aus dem empirisch-analytischen Vergleich ein nur deskriptiver, der lediglich zuläßt, Hypothesen über Wirkungen aufzustellen. Über den Grad der kausalen Bedingtheit kann keine Aussage gemacht werden.

Anders bei effinzienzorientierten Vergleichen: hier geht es nicht nur darum, festzustellen, welche Wirkungen ein bestimmtes Treatment hat, sondern Wirkungen von unterschiedlichen Treatments werden verglichen und bewertet auf ein bestimmtes Ziel hin. Tatsächlich begnügt sich keiner der vorliegenden Vergleiche mit der Feststellung von Wirkungen; sie sind um den Nachweis bemüht, daß das eine System effizienter ist als das andere. Mit dem Begriff der Effizienz geht in den Vergleich der Begriff des Sinns ein. Effizienzvergleich bedeutet, Vergleich von unterschiedlichen Handlungen auf einen bestimmten gesetzten Sinn hin. Der gemeinte Sinn der Handlungen bzw. komplexer Zusammenhänge erhält dadurch - im Unterschied zur Wirkungsanalyse - genauso Bedeutung, wie die faktische Verursachung von Effekten, die in diesem Sinn bzw. auf dieser Zieldimension liegen. Die subjektive Sinngebung von Handlungen muß deshalb bei Effizienzvergleichen gleichermaßen berücksichtigt werden. Es scheint uns nicht gerechtfertigt, Effizienz von verschiedenen Handlungszusammenhängen nach Zielkriterien festzustellen, die nicht im gemeinten Sinn der Handelnden liegen. Für den Effizienzvergleich bedeutet dies, daß das Vergleichskriterium mit den Zielen beider Handlungszusammenhänge identisch sein muß, die zu vergleichenden Systeme also auch gleiche Ziele besitzen müssen.

Eine wichtige und bei Vergleichen neue Dimension der Erkenntnis ergibt sich bei der vergleichenden Auswertung des von uns vorgeschlagenen Evaluationsmodells. Die bislang angestellten Effizienzvergleiche bleiben alle bei der Erkenntnis stehen, daß ein Treatment bestimmte Effekte produziert, die im Ver-

gleich zu den durch ein anderes Treatment produzierten Effekten auf einen gemeinsamen Maßstab in einer gewissen Relation von 'besser' oder 'schlechter' stehen. Sie geben jedoch nicht an, was die beiden Treatments jeweils leisten könnten, stießen sie auf ihre jeweils optimalen treatmentunabhängigen Bedingungen, die wir als Kontext und damit als veränderbarer Art definiert haben. Effizienzvergleiche geben bislang vergleichend Effekte an, die unter bestimmten treatmentunabhängigen Bedingungen hier und heute vorliegen und tendieren dazu die untersuchten Konzepte darauf festzuschreiben. Sie mißachten dabei, welche Möglichkeiten und Potenzen in den einzelnen Konzepten stecken, bezüglich derer sie sich durchaus unterscheiden können. Die Einschätzung dessen, was durch ein bestimmtes Konzept noch möglich ist, stellt eine wichtige Dimension bei der Entscheidung darüber dar, welches Treatment nun weiter verwendet und verbessert werden soll.

Zu messen sind Möglichkeiten bzw. mögliche Zustände in der Zukunft nicht empirisch; sie sind allenfalls theoretisch und aufgrund andernorts gesammelter empirischer Erfahrung abzuschätzen. Ein realtives Maß für diese Abschätzung - ein absolutes Maß kann nicht angegeben werden, denn dazu müßte man wissen, welche die optimalen Anwendungsbedingungen und die optimale Anwendungsart wären - bietet die Kongruenzprüfung der intendierten Rahmen- und Kontextbedingungen, und des intendierten Treatments, mit den faktischen Rahmen- und Kontextbedingungen und dem faktischen Treatment. Große Differenzen von Intentionen und ihren Realisierungen in den einzelnen Bereichen lassen nämlich die Vermutung zu, daß die Potenzen, die in einem Konzept stecken, d.h. die möglichen Effekte, die es produzieren könnte, bei weitem nicht ausgeschöpft sind.

Ein anderes wichtiges Problem von Vergleichen wird in folgender Äußerung des Deutschen Bildungsrates angesprochen: "Nun handelt es sich bei allen Vergleichen dieser Art (Intersystem- und Variantenvergleiche auf metrischer und Quotenbasis - G.H.) stets um den Vergleich äußerst komplexer Gebilde unter einem Aspekt, der im Brennpunkt der Interessen steht, nicht um den Vergleich

dieser Gebilde selbst"(1). Dies verweist auf die grundlegende Richtung der analytischen Vergleiche. Sie zielen auf das Gemeinsame zweier Vergleichsobjekte; es wird unter einem, für beide verbindlichen Kriterium gemessen, analysiert und bewertet. Hermeneutisch orientierte Autoren haben auf eine zweite Richtung des Vergleichs hingewiesen. Der Vergleich kann nämlich auch benutzt werden, um in Absetzung eines Gegenstandes vom anderen, jeweils die Besonderheiten der Vergleichsgegenstände hervorzuheben und zu analysieren. "Der Vergleich als logische Funktion ermöglicht...zweierlei: zum einen den Akt der Abstraktion, die Fähigkeit das Allgemeine in den Besonderungen zu erfassen; zum anderen den Akt der Unterscheidung, die Fähigkeit differenzierter Erkenntnis des letztlich Konkret-Einmaligen"(2). Uns scheint dies ein sehr wichtiger Hinweis, denn, auch wenn dies mit erfahrungswissenschaftlich-analytischen Mitteln nicht hinreichend zu leisten ist, zu einer umfassenden, vergleichenden Bewertung und Beurteilung z.B. von bestimmten Schulformen gehört sowohl die Bewertung der Gemeinsamkeiten, wie die Bewertung der jeweiligen Besonderheiten dieser Schulformen. Soll etwa bei der vergleichenden Beurteilung des Wertes von traditionellem Schulsystem und Gesamtschule nicht einfach der Aspekt des sozialen Lernens vollständig außer acht gelassen werden - sofern es so etwas in der Gesamtschule tatsächlich gibt -, nur weil sich das traditionelle Schulsystem diese Ziel nicht setzt und ein Effizienzvergleich im Feldexperiment deshalb nicht möglich ist? Mit Bewertung der Besonderheiten ist nicht nur die empirische Messung der systemimmanenten Zielerreichung gemeint - was gerade im Fall des sozialen Lernens auf ganz besondere methodologische Probleme stößt (3) -, die einen Vergleich zu ergänzen hat, sondern die vergleichende Erarbeitung der Besonderheiten der jeweiligen Systeme bezüglich ihrer Zielsetzungen, ihrer Maßnahmen und der dadurch initiierten Prozesse und ihrer

---

1) Deutscher Bildungsrat: Empfehlung: Zur Einrichtung...aaO. S. 142

2) Kern, P.: Einführung... aaO. S. 33 f

3) Vgl. Stössel, U.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Probleme seiner Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch Bd. II, München 1975, S. 738 - 747, hier: S. 743 ff

Effekte. In eine vergleichende Bewertung einbezogen werden können diese Besonderheiten nur deskriptiv, was nicht heißt, daß ihnen im Rahmen des Gesamturteils notwendig weniger Bedeutung zu kommen muß als analytischen Daten. Diese Bedeutsamkeit darf sich nicht bemessen nach der methodolgischen Strenge, mit der sie erhoben wurden; sie muß aus der Bedeutung der Sache selbst, für das jeweils pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswert Erachtete bestimmt werden.

2.3. Konkretisierung des Evaluationsmodells auf die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Wir wollen im Folgenden in einem ersten Schritt das vorgeschlagene Evaluationskonzept auf die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe hin konkretisieren. Es handelt sich dabei um einen ersten Schritt, weil die jeweilige inhaltliche Füllung des Reformkonzepts - welche Intentionen liegen vor, wie werden sie realisiert und bewertet - erst bei der Anwendung des Modells auf den zur Diskussion stehenden Bereich der Reform möglich ist. Es handelt sich um die Erstellung eines Rahmens, der angibt welche einzelnen Momente bei der Evaluation dieser Reform zu berücksichtigen sind.

Zuvor aber müssen wir uns aber noch mit dem Problem auseinandersetzen, was im Rahmen der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe als unterschiedliche Systeme und was als Varianten des gleichen Systems zu gelten hat.

2.3.1. Schulformabhängige Orientierungsstufe (sfa Ost), Schulformunabhängige Orientierungsstufe (sfua Ost) bzw. Förderstufe (Föst) und Integrierte Orientierungsstufe (int Ost) (1)

Aus den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates ist nicht ersichtlich, was er unter unterschiedlichen Varianten oder Systemen versteht. Ist die Ost ein System und die sfa Ost und sfua Ost Varianten dieses Systems, oder sind beide unterschiedliche Systeme ? Wir machen den Vorschlag, die Unterscheidung der verschiedenen Formen von Ost, an der Funktion der Zuweisung der Ost zum Sekundarbereich I und der Stellung der Ost in der gesamten Schulorganisation zu orientieren. Auch wenn die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe Neuerungen in curricularen und didaktischen Bereichen mit beinhaltet, so ist sie doch primär eine strukturelle Reform im Gesamtgefüge der Schulorganisation.

---

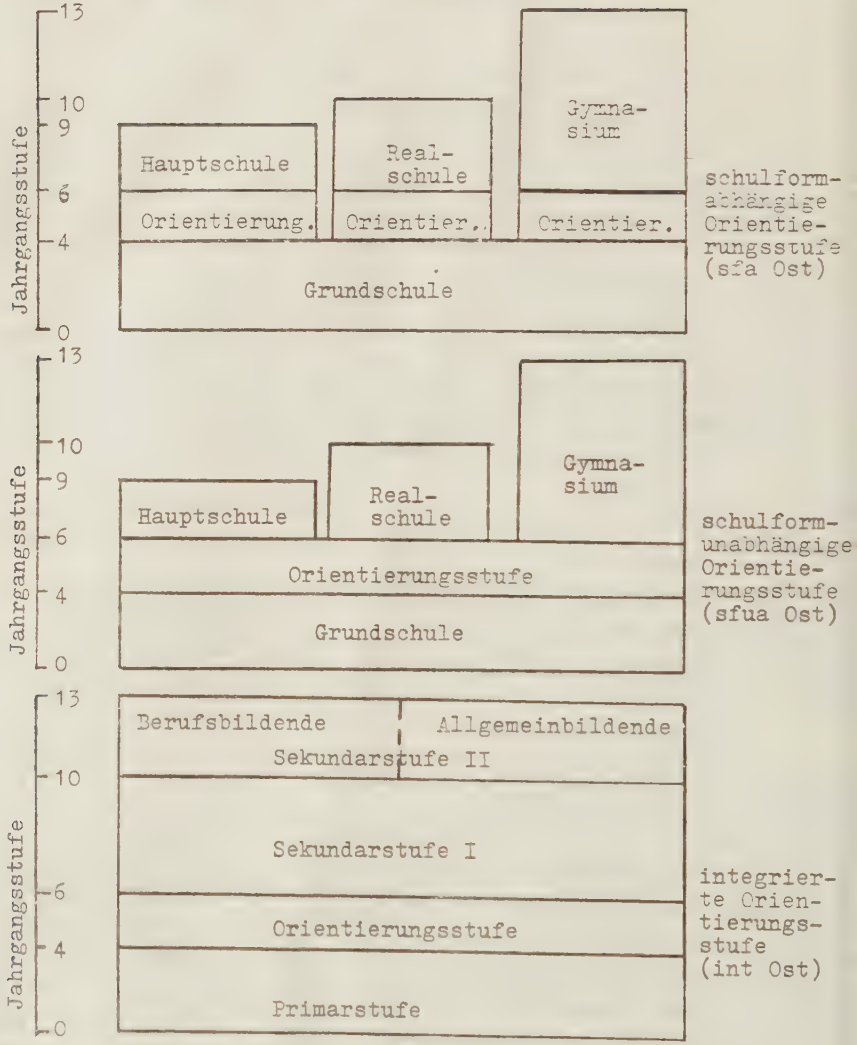
1) Wir verwenden im weiteren zur Vereinfachung der Schreib- und Lesearbeit die in den Klammern stehenden Abkürzungen !

Es lassen sich drei Konzeptionen von Orientierungsstufe bilden:
1. Die schulformabhängige Orientierungsstufe (sfa Ost), bei der die Schüler, wie im herkömmlichen Schulsystem, bereits nach der 4. Jahrgangsstufe der Grundschule den einzelnen Schularten zu gewiesen werden und nurmehr eklatante Fehleinstufungen nachträglich korregiert werden sollen. Die Schüler sind in der Orientierungsstufe bereits orientiert und werden überprüft, ob diese Orientierung für sie die richtige war.
2. Die schulformunabhängige Orientierungsstufe (sfua Ost) bzw. Förderstufe (Föst), bei der alle Schüler in der 5. und 6. Jahrgangsstufe die gleiche Schule besuchen, mit der Funktion, an ihrem Ende, die Schüler valide den folgenden drei nach 'oben' nicht mehr durchlässigen Schularten - der Hauptschule (HS), der Realschule (RS), dem Gymnasium (Gym) (1) - zuzuweisen. Die Schüler werden in dieser Konzeption auf die Schularten hin orientiert.
3. Die integrierte Orientierungsstufe (int Ost) mit gemeinsamen Schulbesuch aller Schüler an einer Schule und im Rahmen eines vertikal durchlässigen Sekundarbereiches I. Die valide Zuweisung ist nicht Aufgabe der Orientierungsstufe. Die Schüler sollen sich über die Angebote und Leistungsanforderungen im Sekundarbereich I orientieren können, mit der Möglichkeit auch einer späteren Korrektur ihrer Entscheidung.
(Vergleiche die Graphik der Orientierungsstufenmodelle auf der folgenden Seite).
Für die sfua Ost und Int Ost müssen wir noch eine Zusatzbedingung einführen, nämlich daß die Schüler mindestens in zwei Fächern des Pflichtbereiches in leistungsheterogener Gruppierung unterrichtet werden, die Stammklassen also nicht nach fachübergreifenden Leistungsgesichtspunkten zusammengesetzt werden.
Sich integriert oder schulformunabhängig nennende Orientierungsstufen, die die Schüler bereits zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe fachübergreifend, in leistungsbezogene Klassen aufteilen sind in unserem Sinne keine integrierten bzw. schulformunabhängigen Orientierungsstufen. Es handelt sich vielmehr um die herkömm-

---

1) Wir verwenden im folgenden für die drei Schularten diese Abkürzungen!

Graphik 9: Modelle der Orientierungsstufe (1)



1) Vgl. dazu: Peterßen,W.H. in der Einleitung zu: Ders.(Hrsg.): Orientierungsstufe - Beiträge aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Praxis; Ravensburg, 1975,S.14f.; Haenisch, H.,Ziegenspeck,J.: Die Orientierungsstufe. Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration; Weinheim,1977, S.37; Deutscher Bildungsrat.Die Bildungskommission: Bericht' 75. Entwicklungen im Bildungswesen; Stuttgart, 1975, S.135f.

lich übliche, fachübergreifende Aufteilung auf Leistungsniveaus, auch wenn diese im fraglichen Fall von außen nicht als unterschiedliche Schularten erkenntlich sind. Wir behandeln diesen Fall als Sonderform der sfa Ost.
Das herkömmliche Schulsystem ist nach dieser Modellbildung eine Variante der Sfa Ost, bei der der Korrekturprozeß nur einseitig als Rückstufung in die RS oder HS möglich war bzw. ist. Die Dekretierung zumindest formaler Aufstiegsmöglichkeiten von HS und RS nach der 4. Jahrgangsstufe und die allgemeine Einführung des Fachleistungskurssystems in der HS in Bayern hat das Kultusministerium entsprechend zum Anlaß genommen, den Namenswechsel von 5. und 6. Jahrgangsstufe zu Ost zu vollziehen.
Unterschiedliche Varianten dieser drei Grundkonzeptionen von Ost entstehen durch jeweils unterschiedliche Kursmodelle, unterschiedliche Zuweisungskriterien zu den Kursen, unterschiedliche Umstufungskriterien im Kurssystem, unterschiedliche Zuweisungsverfahren zur 7. Jahrgangsstufe usw..

2.3.2. Untersuchungsplan zur Erhebung und Reanalyse von relevanten Daten bei Untersuchungen zu den drei Konzeptionen von Orientierungsstufe.

Es liegen in der Literatur bereits einige Modelle zur Standardisierung von empirischer Begleitforschung vor. Achtenhagens Vorschlag zielt dabei vor allem auf die Sicherung der Gütekriterien empirischer Forschung. Zu berücksichtigende Fragen zu den Problemen der Definition des Untersuchungsziels und seiner Operationalisierung, der Stichprobenmerkmale, der Validitätssicherung, der Datenverarbeitung etc. wurden von ihm in einer Liste zusammengestellt(1). Wolfs Flußdiagramm will eine Hilfe zur Beurteilung bereits durchgeführter, empirischer Unter-

1) Vgl. Achtenhagen, F.: Methodologische Probleme ...aaO. S. 53 ff

suchungen sein (1). Auch seine in zehn Unterabteilungen vorgestellten Fragen wollen Richtlinien und Kriterien für die Einschätzung der Aussagekraft von empirischen Untersuchungen gebe Beiden Vorschlägen gemeinsam ist, daß sie sich auf die forschungs- und erhebungstechnische Seite von Evaluation und deren Einfluß auf die Aussagekraft von Ergebnissen beziehen. Insofern können wir uns diesen Ausführungen, ohne sie nochmals detailliert darzustellen, anschließen. Gemeinsam ist ihnen aber auch die Schwäche der Gegenstandsgleichgültigkeit, weil sie Al gemeingültigkeit für alle Untersuchungen im Schulbereich beanspruchen. Gerade weil die im Untersuchungsfeld vorfindbaren Intentionen in der Evaluation eine bedeutende Rolle spielen, scheinen beide Modelle nicht hinreichend für die Beurteilung der Aussagekraft von Untersuchungen bzw. für die Konzepierung solcher Untersuchungen. Die spezifischen Momente des Bereichs, in dem eine solche Untersuchung stattfinden soll bzw. stattgefunden hat, muß gleichermaßen mit in das Modell miteingehen. Einen Schritt in diese Richtung unternehmen Bühlow u.a. die eine Klassifikation von Strukturmerkmalen integrierter Gesamtschulen entwickeln (2) und Straka, der eine Liste von Kontextvariablen vorstellt (3). Strakas Versuch scheint uns dabei nic differenziert genug, um die volle Komplexität möglicher Abhängigkeiten zu erfassen und Bühlows u.a. Ansatz für unseren Zweck nicht hinreichend, weil wir es nicht mit der int Ost alleine zu tun haben.

Preil legt ein auf die Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe zugeschnittenes Flußdiagramm vor. Sein "Flußdiagramm zur Standardisierung von Begleitforschung in der Ost" orientiert sich an einem "Ziel-Maßnahmen-Ergebnisbewertungsmodell" des Reformprozesses und entfaltet in den sechs Variablenbereichen - Ziel-

---

1) Vgl. Wolf, W.: Ein Flußdiagramm als Hilfe zur Beurteilung empirischer Untersuchungen, in: ZfP, Heft 1, 1973, S. 63 -

2) Vgl. Bühlow, G., Hopf, W., Nagel, K., Preuss-Lausitz, U.: Gesamtschulen zwischen Schulversuch und Strukturreform, Weinheim 1972, S. 109 ff

3) Straka, G.: Forschungsstrategien ... aaO. S. 152

dimensionen, Schüler-Input, Schulorganisation, Treatment, Schüler-Output und Ergebnisbewertung - eine Reihe von sich, aus den spezifischen Ziel- und Problemstellungen der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe, ergebenden Fragestellungen für eine Sekundaranalyse von empirischen Erhebungen und schuleigenen Erfahrungsberichten über die Ost (1). Die dort entwickelten Fragestellungen werden wir erweitern und so zufassen versuchen, daß sie sowohl zur Sekundaranalyse, wie zur Erstellung eines empirischen Forschungsplanes verwendbar sind.

Die Entwicklung unserer Fragestellungen orientiert sich an der in Abschnitt 2.2.2. vorgestellten Grundstruktur des Handlungsfeldes einer Reform: 1. den von den Handlungssubjekten der Reform nicht veränderbaren Rahmenbedingungen, 2. den von ihnen veränderbaren, treatmentunabhängigen Kontextbedingungen und -prozessen, 3. dem Reformtreatment, 4. vom Treatment angezielte Effekte, 5. vom Treatment nicht angezielte Nebenwirkungen. Diese fünf Variablengruppen können gleichermaßen angewendet werden auf die Erhebung der Evaluationsdimensionen, Intentionen, Realisierungen und Bewertungen und zwar aller an der Reform beteiligten Personengruppen und Instanzen. Die Variablenbildung versuchen wir so zu gestalten, daß sie für den Vergleich unterschiedlicher Formen von Ost geeignet ist.

Die angegebenen Verfahren der Konsistenz-, Kontingenz-, Kongruenz-, Diversität- und Konfliktanaylse und der Interpretationsrahmen sind entsprechend auf dieses Untersuchungsdiagramm anzuwenden. Es kann durch zwei- oder mehrmalige Anwendung auf unterschiedliche Systeme oder Varianten auch vergleichend ausgewertet werden. Konkret ausgefüllt werden kann der Untersuchungsplan erst bei der Anwendung auf die einzelnen Orientierungsstufenformen.

Die Orientierungsstufenreform ist im Kern eine schulorganisatorische Reform, so daß wir unter Treatment vor allem Daten über diesen Bereich fassen. Das Curriculum wird als Treatment nur in so weit berücksichtigt, als es im unmittelbaren Zusammenhang

---

1) Prell, S.: Erfolgsfeststellung von Orientierungsstufen, München 1977, S. 32 f

mit den schulorganisatorischen Maßnahmen und deren Zielen steht Ziele und Inhalte des Curriculums, die Unterrichtsvariablen etc erscheinen in der Variablengruppe des Kontextes, weil sie nicht unmittelbar im Maßnahmenpaket der Orientierungsstufenreform liegen, was aber nicht heißt, daß sie nicht zu einem umfassenderen Konzept von Ost gehören, u.U. in entscheidendem Maß die Effekte bewirken und die Kontingenzanalyse nicht auch Unstimmigkeiten zwischen der schulorganisatorischen Reform und dem praktizierten Curriculum oder den Unterrichtsmethoden aufdecken könte.

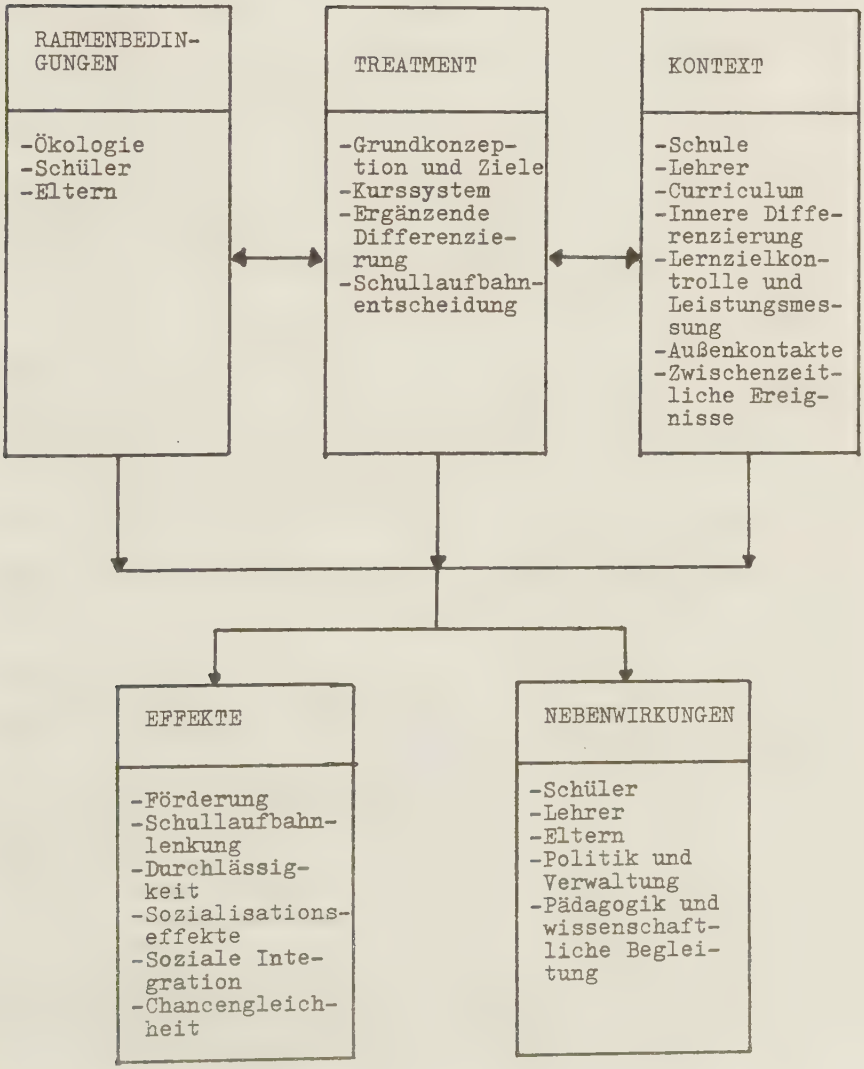
Das entworfene Untersuchungsdiagramm gibt eine Reihe wichtiger, untersuchenswerter Effekte und Nebeneffekte als abhängige Variablen an und kennzeichnet unabhängige Variablen, die bei einer wirkungsanalytischen und einer effizienzanalytischen Untersuchung mindestens zu berücksichtigen sind. Die Rahmenbedingungen und der unmittelbare Kontext fungieren dabei als Anitcedesbedingungen der Treatmentdurchführung.

Wir geben im Folgenden einen schematischen Überblick über die Kategorien und Dimensionen des Untersuchungsdiagramms.

Siehe Graphik 10 nächste Seite.

Dieser Überblick läßt sich durch die Angabe von einzelnen Punkten, die bei einer Evaluation der Orientierungsstufe beachtet werden müssen, in der nachstehenden Liste von Erhebungsitems entfalten (s.S. 176)

Graphik 10: Untersuchungsplan für die Analyse der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe (Überblick)



Variablenliste zur Untersuchung der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe:

Variablengruppe 1: TREATMENT

I. Die Grundkonzeption und ihre Ziele (1):

1. Strukturmerkmale der Ost-Konzeption: sfa Ost, sfua Ost, int Ost.
2. Gesellschaftspolitische Begründungen: z.B. Expansion der wirtschaftlichen und privaten Nachfrage nach höherer Bildung.
3. Schulpolitische Begründungen: z.B. das Selektionsdilemma be der Zuweisung nach der Grundschule.
4. Pädagogische Begründungen: z.B. verbesserte Diagnose- und Prognosemöglichkeiten nach der 6. Jahrgangsstufe aufgrund deutlich ausgeprägter Begabungen und Leistungsfähigkeiten.
5. Das Ziel der Förderung: z.B. unterschiedliche Förderkonzepte, Erhöhung der Übertritte zu Gym und RS, allgemeine Höher qualifizierung.
6. Das Ziel der Schullaufbahnlenkung: z.B. Reduktion von Versagerquoten, 'richtige' Zuweisung.
7. Das Ziel der Durchlässigkeit bei äußerer Gruppierung: z.B. Auf- und Abstufungen.
8. Die Erziehungsziele des Unterrichtsprozesses: z.B. Internal sierung von Normen, Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Orientierungssicherheit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Lernziele.
9. Das Ziel der sozialen Integration: z.B. Integration von Kin dern unterschiedlicher Herkunft, Konfession und unterschied lichen Geschlechts.
10. Chancengleichheit: z.B. unterschiedliche Begriffe von Chancengleichheit; Abbau von sozial-, regions- und geschlechtsspezifischer Selektion.

II. Das Kurssystem:

11. Fächer: Art der Fächer, in denen eine äußere Kursdifferzierung durchgeführt wird und ihre Wochenstundenzahl.
12. Zuweisungszeitpunkt: Zeitpunkt an dem die Erstzuweisung zum Kurssystem vorgenommen wird.
13. Kurszuweisungskriterien und -verfahren: Verfahren und ihre Kriterien nach denen die Kurszuweisung vorgenommen wird. Schulleistungen in der Grundschule, Fachleistungen in der ersten gemeinsamen Unterrichtsphase nach standardisierten Schulleistungs- oder informellen, lernzielbezogen Tests, a grund von Schülerbeobachtung, Wahl des Schülers nach Interesse, etc.

---

1) Für die Begründungen der einzelnen Grundkonzeptionen können hier nur formal mögliche Dimensionen und die Zielsetzungen der Konzeptionen nur summarisch angegeben werden. Ihre inhaltlichen Ausprägungen sind jeweils im untersuchten Fall konkret zu erheben und zu erörtern.

14. Differenzierungsform: fachübergreifende Differenzierung (streaming), Fachleistungsdifferenzierung (setting), learning-sets, Aptitude-Treament-Interaction, Wahldifferenzierung etc..
15. Kurszahl: Anzahl der unterschiedlichen Kurse - bei Fachleistungsdifferenzierung der unterschiedlichen Kursniveaus, bei Inhaltsdifferenzierung der Kurse mit unterschiedlichen Arbeitsinhalten.
16. Differenzierungstyp: Inhaltsdifferenzierung, Differenzierung der Lernzeit, Differenzierung nach Unterrichtsmethoden, Differenzierung nach Anforderungsniveau, mögliche Kombinationen der Grundvarianten etc..
17. Curriculare Abstimmung bei Fachleistungsdifferenzierung: Art und Ausmaß der curricularen Abstimmung zwischen den einzelnen Kursniveaus; Gliederung des Curriculums in Fundamentum und Addita, kontinuierliche Durcharbeitung eines gegebenen Unterrichtsstoffes, niveauspezifische Ziele, niveauspezifische Inhalte, etc..
18. Abstimmung der Leistungsmessung: Art und Ausmaß der Abstimmung der Leistungsmessung zwischen den Kursen; gleiche Notenskala, verschobene Notenskala bei gleichen Tests, Tests mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden, keine Abstimmung der Leistungsmessung, etc..
19. Verteilung der Lehrer auf die Kurse: Zuordnung der Lehrer der einzelnen Schularten zu den entsprechenden Leistungsniveaus bzw. Inhalten; gleichmäßige Verteilung der Lehrer auf die einzelnen Kurse, nur Lehrer einer Schulart, etc..
20. Differenzierungsmodell: stabile äußere Differenzierung, flexible Differenzierung mit Wechsel von Kurs- und Kernunterricht, Team-Stammgruppen-Modell, etc..
21. Möglichkeiten des Kurswechsels: Anzahl der gegebenen Möglichkeiten die Kurse zu wechseln.
22. Kriterien des Kurswechsels: Verfahren und Kriterien, die einem Kurswechsel zugrunde liegen; Testergebnisse in informellen, standardisierten oder lernzielbezogenen Tests, Schülerbeobachtung.
23. Kursverteilung: Anzahl der Kurse auf den einzelnen Niveaus, bzw. mit gleichen Inhalten.
24. Kursfrequenzen: Schülerzahlen in den jeweiligen Kursen.
25. Förderung der Leistungsschwachen: besondere Maßnahmen zur Förderung der leistungsschwachen Schüler und ihr Ausmaß.
26. Lehrbücher: Ausmaß der Verwendung von Lehrbüchern, die für den Kursunterricht geeignet sind.

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

27. Art der Förderkurse: Stützkurse, Liftkurse, kombinierte Stütz- und Liftkurse für die einzelnen Kurse.
28. Ausmaß der Förderkurse: Anzahl der Förderkurse, Schülerfrequenzen in den Förderkursen, Anzahl der Schüler, die während eines Jahres der Ost Förderkurse besucht haben und durchschnittliche Dauer dieses Besuchs.
29. Konzeption der Förderkurse: Wiederholung des normalen Unterrichtsstoffes, Nacharbeitung von Unterrichtsstoff, Bearbei-

tung von spezifischen Lernausfällen, Nacharbeit von nicht erreichten Lernzielen, etc..

30. Zusätzliche Belastung durch Förderkurse: Förderkurse in die Stundentafel eingebaut oder als zusätzlicher Unterricht.
31. Neigungsgruppen: Inhalte und Besucherfrequenzen von freiwi ligen Neigungsgruppen - bei sfa Ost Angabe der Besuchsfrequenzen nach Schularten gegliedert.

IV. Schullaufbahnentscheidung:

32. Schullaufbahnberatung: Art und Ausmaß der Schullaufbahnbera tung während der Ost.
33. Rechtsstatus der schulischen Schullaufbahnentscheidung: Hin weischarakter der Empfehlung oder zulassender Rechtsstatus.
34. Kriterien und Verfahren der Empfehlungserstellung der Ost: Fachleistungen erhoben durch standardisierte oder lernzielbezogene oder informelle Tests, pädagogisches Wortgutachten auf der Basis des Eindrucks des Lehrers oder eines standardisierten Beobachtungsbogens, Gesamtnotendurchschnitt, gesetzte Übergangsquoten, Kurszugehörigkeit, etc..
35. Selektionsstrategien: bei der Zuweisung eingeschlagene Sele tionsstrategie mit hoher oder niederer Selektionsschwelle.

V. Lehrerkooperation:

36. Fachteamkonferenzen: Anzahl der Sitzungen der Fachteams und ihre Funktionen; Curriculumkonstruktion, Curriculumabstimmung, Vereinheitlichung der Leistungsmessung und Schülerbeurteilung, Erstellung von Arbeitsmaterialien, etc..
37. Fachübergreifende Klassenkonferenzen: Anzahl der Sitzungen der verschiedenen Fachlehrer einer Klasse und ihre Funktion - Schülergesamtbeurteilung, Besprechung von Disziplinproble men in einer Klasse, Vorbereitung von fachübergreifendem Unterricht, etc..
38. Stufenkonferenzen: Anzahl der Konferenzen aller Lehrer der Ost und ihre Inhalte; Besprechung der internen und externen Probleme des Versuchs.
39. Kontakte mit anderen Osten und den anschließenden Schulen: Ausmaß und Inhalte der Kontakte; Curriculumentwicklung, Erfahrungsaustausch, Zuweisungsabsprachen.

Variablengruppe 2: KONTEXT

I. Schule:

1. Organisatorische Anbindung und Gesamtschülerzahl: die Ost a eigene Schule; GS und Ost als eine Schule; Ost und HS als e Schule; Ost an einem Schulzentrum; Gesamtschule mit und ohn Sekundarbereich II; etc.; Gesamtzahl der Schüler an der Schule.
2. Zügigkeit der Ost: Anzahl der Parallelklassen in der Ost.
3. Schülerzahl in der Ost: Anzahl der Orientierungsstufenschüler pro Jahrgang.
4. Klassengröße: durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse in d 5. und 6. Jahrgangsstufe.

5. Lehrerzahl: Anzahl der Lehrer, die voll an der Ost unterrichten und ihre Stundenzahl; Anzahl der Lehrer, die nur teilweise an der Ost unterrichten und die Zahl ihrer Unterrichtsstunden an der Ost.
6. Lehrer-Schüler-Verhältnis: durchschnittliche Zahl der Schüler pro voll unterrichtenden Lehrer an der Ost.
7. Lehrer-Klassen-Verhältnis: durchschnittliche Zahl der vollunterrichtenden Lehrer pro Klasse an der Ost.
8. Schulausstattung: Ausstattung der Ost mit Klassenräumen und Fachräumen.
9. Unterrichtsdauer: Anzahl der Unterrichtsstunden und die Betreuungsform (Halbtags- oder Ganztagsschule)
10. Stundenausfall: Art der Fächer, in denen Unterricht ausfällt und Ausmaß des Unterrichtsausfalls.
11. Schichtunterricht: Ausmaß des Unterrichts, der in Schichten abgehalten wird.
12. Fahrschüler: Anteil der Schüler, die öffentliche Verkehrsmittel benützen müssen und einen längeren Schulweg als 15 Minuten haben.
13. Laufzeit des Versuchs: Versuchsdauer zum Zeitpunkt der Untersuchung.
14. Rechtsform: Ost als Schulversuch, als Angebotsschule, als regional oder landesweit obligatorische Schule.
15. Versetzungsordnung: Regelungen zur Versetzung nach der 5. Jahrgangsstufe.
16. Creaming: Anteil der vorzeitigen Übergänge an grundständige Gymnasien und ggf. Realschulen im Einzugsbereich; Anteil der Sonderschüler an der Ost.

II. Lehrer:

17. Lehrerrekrutierung: freiwillige Meldung der Lehrer an die Ost oder Zuweisung der Lehrer nach dem üblichen Verfahren der Verwaltung.
18. Lehrerzusammensetzung: Anteil von an der Ost unterrichtenden Gymnasial-, Real- und Hauptschullehrern
19. Das Stundendeputat der Lehrer: unterschiedliche oder gleiche Wochenstundenzahl.
20. Bereitschaft zum Engagement: Bereitschaft der Lehrer sich über die normale Unterrichtsverpflichtung hinaus für die Belange der Ost zu engagieren.
21. Lehrerqualifikation: Die durch Ausbildung erworbenen Fähigkeiten den spezifischen Aufgaben der Ost gerecht zu werden: organisatorische Fähigkeiten; Unterrichtskompetenz in heterogen gruppierten Klassen und im Projektunterricht; Förderung Leistungsschwacher; etc..
22. Deutungsmuster: theoretische Konzepte von Lehrern über Begabung, Motivation und Lernen, die Lehrer in ihrer Ausbildung erworben haben und für ihre Tätigkeit an der Ost mitbringen.

III. Curriculum:

23. Herkunft und Ausarbeitungsgrad des Curriculums: nach wissenschaftlichen Standards ausgearbeitetes Curriculum, Teacher-Made-Curriculum, lernzielorientiertes Curriculum, stofforier

tierte Lehrpläne, etc..

24. Lernziele: Art der im Curriculum vorgesehenen Lernziele und ihr Verhältnis zu den Zielen der Ost: Kongruenz, Gegensätzlichkeit.
25. Zielbeschreibung: Grad der Operationalisierung der Lernziel und Verwendung von Lernzieltaxonmien.
26. Zielorientierung: Orientierung der Ziele an fachspezifische oder fachübergreifenden Lernzielen.
27. Lerninhalte: Art der zu vermittelnden Lerninhalte und ihr Umfang.
28. Ziel-Inhalt-Bezug: Ausmaß der Abstimmung von Lernzielen und Lerninhalten.
29. Curriculumorientierung: Ausrichtung des Curriculums auf die weiterführenden Schulen oder curriculare Eigenständigkeit der Ost.
30. Einschränkungen: Ausmaß der Festlegung der Lehrer durch das Curriculum und Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit; geschlossenes versus offenes Curriculum.

IV. Unterricht:

31. Unterrichtsprinzip: Klassenlehrer- versus Fachlehrerprinzip.
32. Ziel-Inhalt-Methoden-Bezug: Ausmaß der Abstimmung von Unterrichtsmethoden mit den Zielen und Inhalten des Curriculums.
33. Unterrichtsmodell: Lernzielorientierung - Mastery Learning, Selektion - Sichtbarmachung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, Therapie - Förderung vor allem der schwächsten Schüler.
34. Lehrstrategien: Orientierung an Lehrkonzeptionen: advanced organizers, discovery-learning, etc..
35. Unterrichtszentrierung: Lehrerzentriertheit, Schülerzentriertheit.
36. Unterrichtsmethoden: Die Anteile der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden: Darbietung, Erarbeitung und Entwicklung.
37. Schülermitbestimmung: Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler im Unterricht bzgl. Gegenstandswahl, Unterrichtsmethode, Leistungsmessung etc..
38. Methodische Orientierung: Entwicklung und Verfolgung eigener methodischer Konzepte an der Ost, oder Ausrichtung auf die Lehrformen an den höheren Schulen.
39. Lernsequenzierung: Zugrundelegung einer didaktischen Analyse i.S. eines geplanten Ablaufs von Lehr-Lern-Schritten und laufende Überprüfung der Lernsequenzierung oder Ad-Hoc-Unterricht.
40. Unterrichtsmaterial: Art des Unterrichtsmaterials und Häufigkeit der Verwendung.
41. Medieneinsatz: Art und Häufigkeit der eingesetzten Medien
42. Schulangst: eingeschlagene Strategien zur Minderung von Schul- und Prüfungsangst bei den Schülern.
43. Therapeutische Anstrengungen: Art und Ausmaß therapeutischer Anstrengungen zur Behebung von Lern- und Verhaltensproblemen bei Schülern.
44. Arten fachübergreifenden Unterrichts: Projektunterricht, Epochenunterricht, Themen, Anzahl der Projektsequenzen und deren Dauer.

V. Innere Differenzierung:

45. Differenzierungsmodelle: Modelle innerer Differenzierung: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit.
46. Differenzierungskriterien: Kriterien der Gruppenbildung: Fachleistung, Inhaltsneigungen der Schüler, Freundschaftsbeziehungen der Schüler, vom Lehrer vorgenommene leistungsheterogene Gruppenbildung.
47. Differenzierungshäufigkeit: Häufigkeit und Dauer der Maßnahmen innerer Differenzierung.

VI. Lernzielkontrolle und Leistungsmesseung (1):

48. Lernzielkontrolle: Art und Häufigkeit der Lernzielkontrolle: Konsistenzprüfung der Testaufgaben, Prüfung der Repräsentanz der curricularen Schwerpunkte, Überprüfung der Lernsequenzierung und der Unterrichtsmethoden; die schülerorientierte Leistungsmessung wird zugleich auch als Lernzielkontrolle benutzt, Lernzielkontrolle und Leistungsmessung werden getrennt durchgeführt; Häufigkeit der Lernzielkontrolle im Unterricht
49. Lernzielkontrolltechniken: Schülerselbstkontrolle, Kontrolle durch Augenschein, schülerbezogene Komentare, Lernzielkontrollblätter, Nachbereitung, etc..
50. Lernziel- und Unterrichtsrevision: Umsetzung der Ergebnisse der Lernzielkontrolle in eine Revision der Lernziele und des Unterrichts.
51. Diagnostische Hilfsmittel: Art und Häufigkeit der Verwendung anderer diagnostischer Hilfsmittel: Lehrereindruck, Schülerbeobachtungsbogen, Supervision, Schulpsychologen, etc..
52. Diagnostische Schleifen: Einbau von curricularen Schleifen in den Unterrichtsablauf bei negativ verlaufender Lernzielkontrolle und Häufigkeit ihrer Anwendung.
53. Formen der Leistungsmessung und Häufigkeit: standardisierte, lernzielorientierte oder informelle Tests, Lernschätzskalen, etc. und Häufigkeit ihrer Anwendung.
54. Notengebung: Bezugssystem der Notengebung: normorientiertes Messen mit Bezugspunkt der Leistungsverteilung innerhalb der Klasse, kriteriumsorientiertes Messen mit Bezugspunkt der Erreichung eines Lernziels, individuumsorientiertes Messen mit dem Bezugspunkt der vorherigen Leistungen eines Schülers und der gemachten Lernfortschritte.
55. Notenzusammensetzung: Zusammensetzung der abschließenden Beurteilung nach den Formen der Leistungsmessung und ihre Gewichtungen mit denen sie jeweils in die Beurteilung eingehen

VII. Außenkontakte:

56. Kooperation mit Eltern: Inhalte und Ausmaß der Zusammenarbei zwischen Eltern und Schule.

---

1) Grundlage für die Angabe der Unterpunkte in der Dimension der Leistungsmessung bildet das von Prell erarbeitete Instruktionsmodell. Vgl. Prell,S., Bittinger,L.: Lernzielkontrolle und Leistungsmessung, München, 1977

57. Elternengagement: Inhalte und Ausmaß der aktiven Unterstützung der Ost und des Unterrichts durch die Eltern: Engagement in der Öffentlichkeit für die Ost und/oder Mitwirkunge in den dafür vorgesehenen Schulgremien und/oder Mitwirkung der Eltern im Unterricht, etc..
58. Probleme mit Eltern: Art der Probleme in der Kommunikation zwischen Schule und Eltern.
59. Rechtliche Bestimmungen: Probleme mit den rechtlichen Bestimmungen bei der Planung und Durchführung des Schulversuchs.
60. Kultusministerielle Unterstützung bzw. Einschränkung: Art u Ausmaß der kultusministeriellen Unterstützung, Beratung, Kon trolle, Belastung durch Einschränkungen der Versuchsarbeit.
61. Wissenschaftliche Begleitung: Art und Ausmaß der wissenscha lichen Begleitung der Ost: aktive Unterstützung des Versuch bei Planung und Durchführung, Beratung des Versuchs, Versuchskontrolle, Einschränkungen der Versuchstätigkeiten, schuleigene Begleitforschung, etc..
62. Lehrerfortbildung: Ausmaß der Möglichkeiten staatlich gewäh ter Lehrerfortbildung und ihre Inhalte, sowie die Teilnahmefrequenz der Ost-Lehrer.
63. Private Fortbildung: Art und Ausmaß der privaten Fortbildun der Lehrer.

VIII. Zwischenzeitliche Ereignisse, die für die Effekte des Ost kausalrelevant sind (bei Längsschnittuntersuchungen):

64. Außerschulische Erfahrungen der Schüler: Erfahrungen, die Schüler außerhalb und unabhängig von der Schule machen, die aber positiven oder negativen Einfluß haben auf die interes sierenden Effekte der Ost.
65. Reifung: Prozesse der Reifung, die u.U. geschlechtsspezifis unabhängig von der Ost, kausalrelevante Effekte haben.
66. Veränderung der wirtschaftlichen Situation: gravierende Ver änderungen im Wirtschaftssystem, die Einfluß auf die Ausgestaltung der Ost haben: Veränderung von Lern- und Sozialisationszielen, Veränderung der Selektionsstrategien durch Veränderung der Arbeitsmarktlage, etc..
67. Politik: Veränderungen versuchsrelevanter Faktoren durch di Veränderung der politischen Szenerie, Parteienwechsel, Personenwechsel, etc..
68. Verwaltung: Veränderung versuchsrelevanter Faktoren durch Lernprozesse in der kultusministeriellen Administration, Umorganisierung der verwaltungsinternen Strukturen im Vollzug der Reform, etc..
69. Lehrer: Vermehrung von Engagement der Lehrer im Rahmen der Versuchsarbeit oder eintretende Resignation durch zwischenzeitliche Erfahrungen mit dem Versuch.
70. Eltern: Veränderungen in den Einstellungen und im Engageme der Eltern im Lauf des Versuchs.
71. Pädagogik: Veränderungen pädagogischer Konzepte der Reform und Veränderungen des Bezugs der wissenschaftlichen Begleitung auf den Versuch von bloßer Effizienzkontrolle zu unterstützender Handlungsforschung oder umgekehrt, etc..

Variablengruppe 3: RAHMENBEDINGUNGEN

I. Ökologische und soziale Rahmenbedingungen:

1. Region des Einzugsgebietes: der spezifische Stadt-Land-Charakter des Einzugsgebiets der Ost.
2. Schichtverteilung im Einzugsgebiet: Verteilung des Sozialstatus der Eltern im Einzugsgebiet der Ost.

II. Schülerzusammensetzung und Schülermerkmale:

3. Empfehlungen der Grundschule: Verteilung der Grundschulempfehlungen der Orientierungsstufenschüler auf die zwei bzw. drei Schularten (bei sfa Ost: Verteilung der tatsächlichen Übertritte auf die Schularten und Aufschlüsselung in welchem Ausmaß gegen die Empfehlung der Grundschule verstoßen wurde und welche Schularten bevorzugt wurden).
4. Schulleistungen: Leistungen der Schüler in den einzelnen Fächern am Ende der Grundschule.
5. Fachleistungen: Leistungen der Ost-Schüler in den einzelnen Fächern zu Beginn der Ost, gemessen mit lernzielorientierten Tests.
6. Fachübergreifende Leistungen: fachunspezifische Leistungen der Schüler zu Beginn der Ost, gemessen mit standardisierten Schulleistungstests bzw. IQ-Tests.
7. Lernmotivation: Lernmotivation der Schüler zu Beginn der Ost, gemessen mit Motivationstests.
8. Sozialisationsvariablen: je nach dem welche Auswirkungen im psychomotorischen und affektiven Bereich und im Bereich der Normorientierung am Ende der Ost untersucht werden sollen (vgl. Variablengruppe 4 und 5 in dieser Liste), sind Daten über die gleichen Bereiche zu Beginn der Ost zu erheben.
9. Schulwünsche: Schullaufbahnwünsche der Schüler zu Beginn der Ost, Ost-Besuch auf eigenen Wunsch oder dem der Eltern.
10. Schichtzusammensetzung: Zusammensetzung der Ost-Schüler nach Schichten und Vergleich der Schichtzusammensetzung an der Ost mit der des Einzugsgebiets.
11. Geschlechtsverteilung: das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Ost.

III. Die Eltern:

12. Einstellung der Eltern zur Ost: Ausmaß von Bejahung und Ablehnung der Ost durch die Eltern zu dem Zeitpunkt an dem sie ihre Kinder auf die Ost schicken.
13. Schullaufbahnerwartung: Feststellung der Schullaufbahnerwartung der Eltern für ihre Kinder zu Beginn der Ost.
14. Berufswünsche: Feststellung des Berufs, den die Eltern zu Beginn der Ost für ihr Kind in Zukunft wünschen.

Variablengruppe 4: EFFEKTE

I. Förderung:

1. Notenentwicklung in den einzelnen Fächern während der Ost unter Berücksichtigung der zugrundeliegenden Testformen.
2. Entwicklung der Notenunterschiede zwischen den Kursen während der Ost.

3. Klassenübergreifender Notenvergleich.
4. Entwicklung der Schulleistungen in den einzelnen Fächern und Kursen nach lernzielorientierten Tests.
5. Entwicklung der Schulleistungen in den einzelnen Fächern und Kursen nach standartisierten Schulleistungstests.
6. Entwicklung der Lernmotivation während der Ost.

II. Schullaufbahnlenkung:

7. Empfehlungen an die weiterführenden Schularten (bzw. Leistungsniveaus bei integrierten Gesamtschulen) am Ende der Ost und Anteil der "bedingten" Empfehlungen.
8. Tatsächliche Übertritte an die Schularten nach der Ost.
9. Vergleich von Empfehlungen und tatsächlichen Übertritten an die Schularten nach der Ost und Ausmaß der beabsichtigten und faktischen Korrektur der Empfehlungen durch die Eltern.
10. Vergleich von Empfehlungen (und tatsächlichen Übertritten bei der sfa Ost) der Grundschule mit den Empfehlungen und tatsächlichen Übertritten nach der Ost: Ausmaß der Korrektur der Schullaufbahnlenkung durch die Ost, gegliedert für die einzelnen Schularten.
11. Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung durch die Ost: Vergleich der Empfehlungen und Übertritte mit einem Außenkriterium eines getrennt durchgeführten, lernzielorientierten oder standardisierten Tests.
12. Bewährungen der auf das Gym übergetretenen Schüler bzgl. Wiederholern und Schulabgängern, gegliedert nach empfohlenen und nicht-empfohlen Schülern.
13. Bewährung der auf die RS übergetretenen Schüler nach Wiederholern und Schulabgängern, gegliedert nach empfohlenen und nicht-empfohlenen Schülern.
14. Anzahl der vom Gym und der RS ausgeschlossenen Geeigneten, gegliedert nach Schülern, die in eine niedrigere Schulart übertraten als empfohlen, Schülern, die sich bewährten, obwohl sie für eine niedrigere Schulart empfohlen waren und Schülern, die - nur durch ein Außenkriterium feststellbar - auf eine niedrigere Schulart übertraten, obwohl sie sich an einer höheren Schulart bewährt hätten.

III. Durchlässigkeit während der Ost:

15. Entwicklung der Kursfrequenzen (bei der sfa Ost zusätzlich der Schulartwechsel) vom Umstufungstermin zu Umstufungstermin in den einzelnen Kursfächern.
16. Phasengegliederte Aufstellung der Aufstufungen während der Ost in den einzelnen Kursfächern.
17. Phasengegliederte Aufstellung der Abstufungen während der Ost in den einzelnen Kursfächern
18. Verhältnis der Auf- und Abstufungen auf dem Hintergrund der erhobenen Kursfrequenzen.

IV. Sozialisation:

19. Selbstständigkeit
20. Selbstkonzept und Selbsteinschätzung
21. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
22. Konfliktfähigkeit

23. Orientierungssicherheit
24. Aktivitätsgrad und Engagement
25. Solidarität
26. Kontaktbereitschaft und -fähigkeit, Abbau von Kommunikationsbarrieren
27. Wertorientierungen
28. Andere, in den spezifischen Zieldimensionen des Treatments enthaltene, operationalisierte Sozialisationsziele.

V. Soziale Integration:

29. Art und Häufigkeit informeller Sozialkontakte zwischen Schülern
30. Soziale Beziehungen in der Klasse
31. Soziale Beziehungen in den Kursen
32. Zusammenhang von Kurszugehörigkeit und Beliebtheit
33. Orientierung der Schüler an den Bezugsgruppen der Klasse oder des Kurses

VI. Chancengleichheit:

34. Untersuchung der unter I. bis V. angegebenen Effekte auf ihre schicht-, regions- und geschlechtsspezifische Variation

Variablengruppe 5: NEBENWIRKUNGEN

I. Schüler:

1. Ausmaß der Schulangst bei Schülern
2. Psychische Belastungen der Schüler - Leistungsstreß
3. Soziale Desorientierung und spezifische Lernstörungen der Schüler aufgrund von häufigen Bezugsgruppenwechsel
4. Aufstiegsorientierung
5. Cliquenbildung
6. Soziale Distanz und Isolation

II. Lehrer:

7. Arbeitsbelastung
8. Disziplinprobleme mit den Schülern
9. Organisationsprobleme
10. Weiterqualifizierung
11. Finanzielle Besser- oder Schlechterstellung
12. Überforderung durch neue Ansprüche
13. Kooperationsprobleme mit der Kultusverwaltung, den Eltern, der wissenschaftlichen Begleitung
14. Einschränkung des pädagogischen Handlungsspielraumes
15. Engagement und Resignation durch den Versuch

III. Eltern:

16. Ausmaß des Abbaus von Spannungen zwischen Eltern und Schule
17. Belastung und Desorientierung der Eltern durch die neuen Anforderungen der Ost.
18. Art der Konflikte zwischen schulischer und privater Erziehung

IV. Politik und Verwaltung:

19. Kooperationsprobleme mit Lehrern und Eltern
20. Sekundäre Lerneffekte der Verwaltung - Umstrukturierung der internen Verwaltungsstrukturen u.ä.
21. Organisationsaufwand durch die Reform
22. Kurzfristige finanzielle Belastungen durch die Initialkosten der Reform.
23. Langfristige Entwicklung der finanziellen Aufwendungen: Raumauslastungsquoten, Verminderung von Schulversager- und Wiederholerquoten, etc..
24. Politische Auseinandersetzungen mit Oppositionsparteien, Eltern- und Lehrerverbänden.
25. Öffentliche Darstellung der Reform durch die Politik
26. Vergrößerung des Zugriffs der Politik auf die Schule: Entwicklung des Einflusses auf Sozialisations- und Selektionsprozesse in der Ost.

V. Pädagogik und wissenschaftliche Begleitung:

27. Zugang der wissenschaftlichen Begleitung zu den Schulversuchen.
28. Ausmaß der empirischen Sicherung von pädagogischen Erkenntnissen und Beiträge zum Fortschreiten pädagogischer Wissenschaft.

K A P I T E L III :

Die Anwendung des sozialwissenschaftlichen Evaluationsmodells auf die Zuweisungs- und Lenkungsproblematik bei der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

3.0. Vorbemerkung: Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des sozialwissenschaftlichen Evaluationsmodells im Rahmen dieser Arbeit.

Im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich, eine eigene empirische Untersuchung durchzuführen. Mit der zunehmenden Tendenz in den letzten Jahren, die Evaluation von Schulversuchen der kultusministeriellen Verwaltung und/oder organisatorisch selbstständigen, aber weisungsgebundenen Instituten zu übertragen, schirmte die Bildungspolitik das Schulwesen und seine Reform gegen die unabhängige Forschung weitgehend ab (1). Wir sind deshalb auf die Sekundäranalyse bereits veröffentlichter empirischer Untersuchungen verwiesen.

Das konzipierte Modell einer sozialwissenschaftlichen Evaluation ist auf die Erhebung und Analyse der Gesamtheit eines Reformprozesses gerichtet und in diesem Sinn an seiner Totalität orientiert. Es kann aber gleichermaßen problemorientiert eingesetzt werden, wenngleich dabei ein Gutteil der bildungspolitischen und pädagogischen Brisanz einer Reform verloren geht.

Wir sind im Rahmen dieser Arbeit nicht in der Lage, eine Gesamtevaluation, die alle Themen-, Ziel- und Problembereiche der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe umfaßt, zu liefern. Das Material, das zwischenzeitlich vorliegt und das für eine solches Unternehmen zu analysieren wäre, ist so umfangreich geworden, daß es den Rahmen dieser Dissertation sprengen würde. Diese Arbeit sieht darüber hinaus ihren Schwerpunkt in der theoretischen Diskussion und Konstruktion des Evaluationsmodells, sodaß seine exemplarische Anwendung auf ausgewählte Probleme zur Vertiefung seines Verständnisses hinreichend erscheint.

Das Evaluationsmodell baut auf einem Handlungsparadigma auf. Durch die vorliegende Beschränkung auf eine Sekundäranalyse kann für den konkreten Handlungszusammenhang der Reform diese Anwendung lediglich Denkanstöße liefern für ein weiteres Vorgehen.

---

1) Sowohl der Antrag der Projektgruppe Orientierungsstufe am Institut für empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der LMU München, an der der Autor beteiligt war, auf die Durchführung einer Fragebogenaktion an den Ost-Versuchen in Bayern, wie der Antrag auf Einblick in die von den Ostn erstellten Jahresberichte wurde vom Kultusministerium negati beschieden.

Wir wollen uns nicht mit der differenzierten Reanalyse einer einzigen empirischen Untersuchung begnügen, weil dabei weder die Komplexität der Intentionen der Beteiligten in befriedigender Weise eingebracht werden kann, noch die Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse gewährleistet ist. Da alle empirischen Untersuchungen, die sich auf Effekte der Ost beziehen, auf eine differenzierte Erhebung der Intentionen und Bewertungen der Beteiligten verzichten, sind wir gezwungen, diese Lücke durch eine Analyse vorliegender Programmatiken und anderer schriftlicher Äußerungen zu schließen.

Wir wählen einen Themenbereich der Ost-Problematik aus. Als besonders geeignet erscheint uns die Zuweisungs- und Lenkungsproblematik, da sie eine der zentralen Zieldimensionen der Reform der 5. und 6. Jahrgangsstufe darstellt. Die genannte Problematik umfaßt, bezogen auf die Ost, die Ersteinstufung der Schüler in das Kurssystem, die Durchlässigkeit des Kurssystems, die Zuweisung zum Sekundarbereich I und die Bewährung im Sekundarbereich I als die abhängigen Variablen im Reformprozeß. Weil eine reine Ergebnisanalyse keine Aussagekraft für sich in Anspruch nehmen kann, die jeweiligen Entstehungsbedingungen vielmehr mit zu reflektieren sind, sind wir trotz des eingeschränkten, themenorientierten Bezuges auf diese abhängigen Variablen gezwungen, die Gesamtheit der unabhängigen Variablen von Rahmenbedingungen, Kontext und Treament darzustellen und zu analysieren bzgl. desse wie sie intendiert und realisiert sind und wie sie bewertet werden. Andere Themen und Ziele dieser Reform wie die allgemeine Höherqualifikation der Schüler, soziales Lernen, soziale Integration und die zur Selektionsproblematik zählende schichts-, geschlechts- und regionsspezifische Untersuchung all dieser Themen werden nur insoweit thematisiert, als sie von der Lenkungsproblematik tangiert werden.

Eine weitere Beschränkung der Anwendung des Evaluationsmodells machen wir darin, daß wir auf eine vergleichende Untersuchung der sfa, sfua und int Ost verzichten. Wir konzentrieren uns vollständig auf die sfua Ost. Über die sfa Ost ist lediglich eine

umfangreichere, empirische Untersuchung bekannt (1), die zudem unter methodischen Gesichtspunkten als äußert fragwürdig erscheint (2). Andere Erhebungen kommen über die Ebene von Statistiken nicht hinaus (3), die die unabhängigen Variablen unberücksichtigt lassen und deshalb weder über die spezifischen Wirkungen der sfa Ost noch vergleichend über ihre Effizienz Auskunft zu geben vermögen.

Die wichtigsten Untersuchungen zur integrierten Gesamtschule beziehen sich lediglich auf die 7. bis 10. Jahrgangsstufe und lassen die int Ost vollständig außer Acht, sodaß auf der Basis dieser Untersuchungen lediglich die "Bewährungen" der Schüler im bzw. die Durchlässigkeit des Sekundarbereiches I reanalysiert werden könnte (4). Für die wenigen Untersuchungen zur int Ost gilt ebenfalls die mangelhafte Kontrolle der kovariierenden Rahmenbedingungen und des Kontextes (5).

---

1) Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung: Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern, Stuttgart, 1977.

2) ebd. S. 79 ff. Mangelnde Repräsentativität aufgrund der geringen Stichprobe, der kurzen Versuchsdauer und dem Angebotscharakter der Schulen; mangelnde Konzeptualisierung der Untersuchung und der Erhebungsinstrumente: z.B. das Grundschulgutachten wird als valide Diagnose und Prognose der jetzigen und zukünftigen Leistungsfähigkeit eines Schülers hypostasiert und Veränderungen dieser Prognose als Manko dem betreffenden Versuchsmodell angelastet; der Leistungsvergleich wurde anhand nicht explizierter Kriterien von "erfahrenen Pädagogen, Erziehungswissenschaftlern und Schulaufsichtsbeamten" (S.206) durch teilnehmende Beobachtung angestellt.

3) Lerch,H.-J.: Ergebnisbericht: Differenzierung und Durchlässigkeit, München,1975, Hektogramm. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Schulreport, Heft 5, 1975. Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein: Erfahrungen mit der Orientierungsstufe in Schleswig-Holstein, Kiel, 1975. Fahrmann,G.: Zusammenfassende Berichte über die Erfahrungen der Standorte zum Vorlaufversuch Orientierungsstufe in den Schuljahren 1975/76 und 1976/77; in: Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): Berichte und Materialien, B-78/1, Stuttgart, 1978.

4) Teschner,W.P.: Was leisten Leistungskurse? Berlin,Stuttgart, 1971. Plögner,W.: Sozialschicht und Lerngruppen in der Gesamtschule, Schwalbach, 1974. Fend.H., Knörzer,W., Nagel,W., Specht,W., Väth-Szusdziara,R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit; in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 55, Stuttgart, 1976. Bühlow,G., Clemens,W., Müller,G., Preuss-Lausitz, U., Weißbach,H.-J.: Integration und Selektion in der Gesamtschule. Soziale Erfahrung von Gesamtschülern. Teil II, Weinheim, 1977.

(Fußnote 5 s.S. 191)

Wir konzentrieren uns auf die sfua Ost, weil Zuweisung und Lenkung in ihr noch am differenziertesten untersucht wurden. Für die sfua Ost spricht auch, daß sie in einigen Bundesländern zunehmende Verbreitung findet und gleichzeitig eine gewichtige pädagogische Neuerung des Selektionsverfahrens darstellt.
Es ist noch eine Klärung der Begriffe Auslese, Selektion, Plazierung, Klassifikation, Lenkung, Steuerung, Zuweisung notwendig. Schwarzer macht den Vorschlag, von Selektion dann zu sprechen, wenn eine Entscheidung, die nur eine Dimension berücksichtigt (z.B. IQ), alternativlos für oder gegen die Zuweisung zu einer Gruppe gefällt wird (z.B. Einschulung). Von Plazierung ist zu sprechen, wenn eine Population auf unterschiedliche Gruppen verteilt werden soll (Aufteilung auf die Schularten) und nur eine Dimension in die Entscheidung einbezogen wird. Klassifikation ist eine Aufteilung auf Gruppen mit Hilfe multivariater Verfahren (1). Diese Begriffsbildung hat den entscheidenden Nachteil, daß sie nur unter pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt und einer sozialwissenschaftlichen Auffassung nicht genügt, die gesellschaftliche Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt.
Wir wollen in die Begriffsbildung zwei Unterscheidungsdimensionen einführen: einmal, ob mit einer Gruppenbildung gleichzeitig spätere Lebenschancen verteilt werden oder nicht - wir sprechen dann von Selektion bzw. Verteilung -, zum anderen aus welcher Perspektive die Gruppierungsentscheidung thematisiert wird. Wird sie aus der Situation heraus gesehen, in der die Entscheidung gefällt werden muß, so sprechen wir von Zuweisung; wird sie als

---

5) Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung: Schulversuche ... aaO.. Henning,U.,Roeder,P.-M.,Treumann,K., Röschmann,B.: Daten und Thesen zum differenzierten Unterricht in der Gesamtschule. Längsschnittuntersuchung der Gesamtschule Alter Teichweg Hamburg; Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg, 1973. Infratest: Befragung von Lehrern, Eltern und Schülern an Gesamtschulen im Kreis Wetzlar, Kurzfassung, München, 1975, Hektogramm.

1) Vgl. Schwarzer, R.: Pädagogische Klassifikationsentscheidungen auf der Basis lerndiagnostischer Information; in: Ders.(Hrsg.): Lernerfolg und Schülergruppierung. Untersuchung zur pädagogischen Diagnostik und Unterrichtsorganisation im differenzierten Schulwesen. Düsseldorf, 1974, S.39-48, hier:S.41ff.

eine Stufe in einem Entscheidungsprozess und damit gesellschaftlich-dynamisch betrachtet, so sprechen wir von Lenkung. Entsprechend diesen zwei Dimensionen lassen sich vier Möglichkeiten bilden: eine situative Thematisierung, wobei keine Lebenschancen verteilt werden, nennen wir Placierung, und bei einer Verteilung von Lebenschancen sprechen wir von Auslese. Eine prozessorientierte Thematisierung bei keiner Verteilung von Lebenschancen bezeichnen wir als Verteilungsprozess und mit Lebenschancenverteilung als Steuerung.

Graphik 11: Begriffsklärung

		Keine Verteilung von Lebenschancen	Verteilung von Lebenschancen
	Oberbegriffe	Verteilung	Selektion
Entscheidungsorientierte Thematisierung	Zuweisung	Plazierung	Auslese
Prozeßorientierte Thematisierung	Lenkung	Verteilungsprozeß	Steuerung

Die unterschiedlichen Formen und Kriterien der Gruppierungsentscheidung können wir jeweils auf diese Begriffsbildung beziehen. Im folgenden versuchen wir, Informationen und Daten über die Intentionen und Bewertungen auf der Basis unserer Variablenliste zu erheben. Die beiden empirischen Untersuchungen können wegen der geringen Informationen über Treatment und Kontext, die sie enthalten, nicht nach Maßgabe der Einflüsse der jeweiligen Beteiligten strukturiert werden. Dort wo Variablen oder ganze Variablengruppen nicht aufgeführt sind, finden sich keine Aussagen zu diesem Punkt.

3.1. Die für die Evaluation des Zuweisungs- und Lenkungsaspekts triftigen Daten zur sfua Ost.

3.1.1. Intentionen der beteiligten Personengruppen und Instanzen.

3.1.1.1. Die pädagogische Konzeption der sfua Ost.

Die sfua Ost hatte ihren Vorläufer im bundesdeutschen Schulwesen im Differenzierten Mittelbau (1) und in der Konzeption der Förderstufe, die der 'Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen' 1959 vorstellte (2). Der Differenzierte Mittelbau war im Kern eine sfa Ost, die sich bis zur 8. Jahrgangsstufe erstreckte. Die Förderstufe des Deutschen Ausschußes entspricht wesentlichen Bestimmungsstücken der sfua Ost: Kern-Kurs-System, Zuweisung zu den drei Schularten nach der 6. Jahrgangsstufe. Sie war jedoch nicht für alle Schüler verbindlich. In die Studienschule, die neben der Förderstufe bestand und eine Beibehaltung des 9jährigen Gymnasiums darstellte, sollte der geringe Anteil von Schülern nach der Grundschule eingestuft werden, von denen eine Hochschulreife mit Sicherheit prognostiziert werden konnte. Die Förderstufe war gedacht als "Gelenk" zwischen Grundschule und den drei Schularten, das durch das Aufschieben der Auslese um zwei Jahre das Dilemma der frühen Zuweisung aufheben sollte.

---

1) Vgl. Brandau, H.: Über den Erfolg des niedersächsischen Schulversuchs zum Differenzierten Mittelbau, in: Peterßen, H.W. (Hrsg.): Orientierungsstufe - Beiträge aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Praxis. Ravensburg, 1975, S. 65 ff.

2) Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (4.2.1959) in: Ders.: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschußes für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 59 - 114. Im weiteren zitiert als 'Deutscher Ausschuß' und 'Rahmenplan'. Deutscher Ausschuß: Zur Diskussion des Rahmenplans - Kritik und Antwort (2.7.1960) in: Ders.: Empfehlungen und Gutachten.... aaO., S. 117 - 219. Deutscher Ausschuß: Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe (16.5.1962) in: Ders.: Empfehlungen und Gutachten...aaO., S. 267 - 345.

Obwohl in dieser Föst-Konzeption bereits einige wichtige unterrichtsorganisatorische und -methodische Neuerungen vorgeschlagen wurden - z. B. fachspezifische Leistungsdifferenzierung der Kurse, Ablösung des Frontalunterrichts durch schülerzentrierte, innere Differenzierung, etc. - , so befindet sich der mittlerweile 20 Jahre alte Plan in wichtigen Punkten nicht mehr auf dem Stand der heutigen pädagogischen Diskussion: der Begriff des Curriculums war zu dieser Zeit in der BRD noch nicht bekannt, eine Reform der Leistungsmessung hatte noch nicht eingesetzt, zwar wurde für die Föst Durchlässigkeit gefordert, durch die Ausrichtung der Kurse auf die nachfolgenden Schularten und die Nichtabstimmung des Vorgehens auf den einzelnen Kursniveaus, jedoch konzeptionell entscheidend eingeschränkt. Für die pädagogische Diskussion um die Ost stellt deshalb die Föst-Konzeption des Deutschen Ausschußes keinen Bezugspunkt mehr dar.
Für unsere exemplarische Anwendung mag es genügen, wenn wir uns auf den heute gültigen Stand der pädagogischen Theorie- und Konzeptbildung bzgl. der Ost beziehen. Er wird vom Vorschlag des Deutschen Bildungsrates, der 1970 im "Strukturplan für das Bildungswesen" (1) die Einführung einer Ost empfahl, repräsentiert. Im "Bericht '75" (2), der die reale Entwicklung der Schulreform in der BRD nachzeichnet, wird die Ost-Konzeption präzisiert und z.T. revidiert. (3) Dieser Entwurf ist bislang die letzte Gesamtkonzeption der Ost seitens der Pädagogik geblieben.

---

1) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1971. Im folgenden abgekürzt zitiert als "Strukturplan".
2) Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart 1975. Im folgenden zitiert als Bericht '75.
3) Ein Vergleich von Strukturplan und Bericht '75 hat dem Deutschen Bildungsrat den Vorwurf eingetragen, er mache sich in Bericht '75 zu sehr die Perspektive der Bildungspolitik zu eigen und verzichte u.a. auf eine ganze Reihe früher formulierter, demokratischer Zielsetzungen der Reform. Vgl. Sardei-Biermann, S., Furtner-Kallmünzer, M., Bujok-Hohenauer E.: Das Problem der Übergänge im Bildungswesen; in: ZfPäd. 1977, Heft 2, S. 221 - 258.

Die Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates:

TREATMENT:

I Grundkonzeption und Ziele:

1. Strukturmerkmale der Ost-Konzeption:
Zwar spricht sich der Deutsche Bildungsrat nicht dafür aus, die integrierte Gesamtschule sofort in das Regelschulsystem zu überführen (1), doch votiert er dafür, auch bei (vorläufiger) Beibehaltung der drei Schularten die horizontale Gliederung stärker zu akzentuieren als die vertikale (2), damit der Lernende "früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel - bzw. diese oder jene Schullaufbahn (GH) - korrigieren kann" (3). Übergangsmöglichkeiten von einem Leistungsniveau zum anderen bzw. einer Schulart zur anderen und von einer Fächerkombination zur anderen sollen bis zum Ende der Sekundarstufe I, dem 10. Schuljahr erhalten bleiben (4). Eine Vorentscheidung über den Beruf soll nicht vor dem Ende der Vollzeitschulpflicht getroffen werden (5). Wichtig ist dem Deutschen Bildungsrat, daß sich die Schüler selbstständig orientieren können und nicht von der Schule orientiert werden und zwar über sich selbst, ihre Inhaltsneigungen und ihre Leistungsfähigkeit und über die Lernangebote, die im Sekundarbereich I für sie bereitstehen (6). Der Deutsche Bildungsrat intendiert damit eine von Selektionsfunktionen freie int Ost.
2. Ausgangspunkt der gesellschaftspolitischen Begründungen der Konzeption des Bildungswesens durch den Deutschen Bildungsrat ist "die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die im die Verfassung gewährt und auferlegt" (7). Da das Grundgesetz für "alle in gleicher Weise" gilt, muß "das öffentliche Bildungsangebot bestimmte für alle Lernenden gemeinsame Elemente aufweisen " (8). Von daher begründet sich die Integration des Bildungswesens in horizontale Stufen und die Notwendigkeit vertikaler Durchlässigkeit. Andererseits macht das Bildungsrecht mit dem Grundsatz, "daß jeder einzelne soweit wie möglich zu fördern ist" (9), gepaart mit dem Theorem der optimalen Passung zwischen Entwicklungsstand des Lernenden und Bildungsangebot und die wachsende Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Anforderungen, denen das Bildungswesen anzupassen ist, eine zunehmende Differenzierung des Bildungswesen

---

1) Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. aaO.
2) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan...aaO. S. 98
3) ebd. S. 38
4) ebd. S. 151
5) Deutscher Bildungsrat: Bericht '75 aaO. S. 30
6) ebd. S. 137
7) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan aaO. S. 29
8) ebd. S. 29
9) ebd. S. 31

seiner Bildungswege und Bildungsangebote notwendig (1).

3. Schulpolitisch wird der integrierte und differenzierte Schulaufbau mit zwei Zielsetzungen begründet: Eine umfassende Förderung des Einzelnen, inhaltlich verstanden als Vorbereitung zur Bewältigung des zukünftigen Lebens und die Verteilung der Lernenden auf unterschiedliche Bildungsangebote und Bildungswege, die ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechen (2).
4. Pädagogisch begründet sich die Stufengliederung des Schulwesens durch die Plastizität der Begabung, die "Begabbarkeit" der Lernenden (3) und dadurch, daß von Schülern selbstständig gefällte Entscheidungen für Inhalte und Leistungsniveaus revidierbar sein müssen (4); Optimale individuelle Förderung begründet die Differenzierung der Bildungswege und Curricula.(5) Die Differenzierung und Individualisierung hat ihre Grenzen in der Forderung nach vertikaler Durchlässigkeit der Leistungsniveaus und Bildungswege.
5. Das Ziel der allgemeinen Höherqualifizierung und Förderung: Der Deutsche Bildungsrat sieht das gesamte Bildungswesen"primär unter dem Gedanken der individuellen Förderung" (6).
6. Die Ost im Sinne des Bildungsrates soll keine Lebenschancen verteilenden Lenkungsfunktionen wahrnehmen. Die Lernenden sollen sich Kraft eigener (kompetenter) Entscheidung aus den Bildungsangeboten auswählen. Diese Entscheidungen müssen bis zum Abschluß der 10. Jahrgangsstufe revidierbar bleiben.
7. Durchlässigkeit in der Ost wird als wesentliche Voraussetzung betrachtet für eine optimale Förderung und die selbstständige Orientierung der Schüler.
8. Erziehungsziele jenseits des Schulleistungsbereiches sind: Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Orientierungssicherheit, Entscheidungsfähigkeit, kritische Urteilskraft, Verantwortung Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz (7).
9. In Bericht '75 wird die Wichtigkeit "sozial integrierender Lernerfahrungen" betont (8). Die soziale Integration wird im Strukturplan folgendermaßen begründet: "die Motivierung zur Leistung durch die Mitwirkung an einer Gruppenarbeit darf nicht weniger positiv bewertet werden als die Motivierung durch Freude an der Sache selbst..." (9).

---

1) ebd. S. 70
2) ebd. S. 29 ff. Ders.: Bericht '75 aaO. S. 26
3) ebd. S. 15 mit dem Hinweis auf die Arbeiten in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970.
4) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan aaO. S. 35 f,S.3
5) ebd. S. 36 vgl. auch ebd. S. 31, S. 35 ff und Ders.: Bericht '75 aaO. S. 23
6) Ders.: Strukturplan aaO. S. 16
7) Vgl. ebd. S. 34 f, S. 37, S. 50, S.83 f, S. 141 f. Ders.: Bericht '75 aaO. S. 98, S. 106.
8) Ders.: Bericht '75 S. 98
9) Ders.: Strukturplan aaO. S. 87

10. Chancengleichheit: "Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende soweit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen". Die Chancenunterschiede der Kinder sollen ausgeglichen und gleichzeitig so differenziert werden, daß die Schüler "ihren Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden" (1).

II. Das Kurssystem:

In dem Bericht '75 sind die Erfahrungen mit den Ost-Versuchen eingegangen, so daß sich die Vorschläge zur Gestaltung des Kurssystems beim Deutschen Bildungsrat vom Strukturplan zum Bericht '75 erheblich unterscheiden. Wir stellen sie deshalb getrennt dar.

11. Strukturplan: In der Ost sollte eine äußere Leistungsdifferenzierung weitgehend vermieden werden (2). Nur das Fach Englisch kann in der Ost "in äußerlich differenzierten Leistungskursen unterrichtet werden" (3).
Bericht '75: Der Deutsche Bildungsrat äußert sich nicht eindeutig, ob überhaupt eine äußerliche Differenzierung in der Ost eingeführt werden sollte.

13. Differenzierungskriterium:
Strukturplan: Die äußere Differenzierung soll sich an der Fachleistung der Schüler orientieren.
Bericht '75: Die Lernvoraussetzungen und die jeweils auftretenden Lernausfälle sollen als Differenzierungskriterien verwendet werden.

14. Differenzierungsform: Im Strukturplan setzt der Deutsche Bildungsrat auf das Setting (4). Im Bericht '75 kommt sein Vorschlag eher einer Differenzierung nach dem Aptitude-Treatment-Interaktion-Ansatz näher (5).

15. Kurszahl:
Strukturplan: Die Fachleistungsdifferenzierung sollte mit zwe Niveaus beginnen (6).

16. Differenzierungstyp:
Im Strukturplan ist vorwiegend an eine Differenzierung nach Anforderungs- und Leistungsniveaus gedacht. Eine Differenzie-

---

1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan aaO. S. 30
2) ebd. S. 150, vgl. auch S. 72 f
3) ebd. S. 142 f
4) ebd. S. 73 f
5) Ders.: Bericht '75 S. 156 f, zum ATI-Ansatz vgl. die Aufsätze in dem Reader von Schwarzer/Steinhagen: Adaptiver Unterricht, München, 1975.
6) Ders.: Strukturplan S. 74

rung nach Inhalten ist nur soweit vorgesehen, als sie die Durchlässigkeit nicht behindert (1).
Im Bericht '75 wird vor allem die Differenzierung nach unter schiedlichen Unterrichtsmethoden und Lernwegen betont (2).

17. Curriculare Abstimmung:
Im Bericht '75 wird eine Abstimmung der Curricula in Form vo Fundamentum und Additum, bei an unterschiedlichen Anforde- rungsniveaus orientierten Leistungsniveaus, als eine erste Verbesserung gewürdigt. Eine Lernweg-differenzierung, die au einer curricularen Abstimmung bedarf, soll die Niveaudiffe- renzierung ersetzen.

19. Lehrerverteilung:
Im Strukturplan wird die Schaffung eines Stufenlehrers vorge schlagen (3).

20. Differenzierungsmodell:
Die Kursdifferenzierung soll flexibel sein (4).

21/

22. Kurswechsel finden bei flexibler Differenzierung nicht statt Nach jeder Phase gemeinsamen Unterrichts werden die Schüler wieder von Neuem eingestuft.

25. Förderung der Leistungsschwachen:
Das Problem der leistungsschwachen Schüler soll durch Lernwe differenzierung gelöst werden (5).

26. Lehrbücher:
Ihre fachdidaktische Begründung und Konzeption ist unzurei- chend, so daß dringend neue Lehrbücher erforderlich sind (6)

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

27. Förderkurse:
Strukturplan: "Jeder Wechsel in der Schullaufbahn sollte in halbjährigen Kursen vorbereitet (Vorbereitungskurse) oder - nach getroffener Wahl - unterstützt werden (Stützkurse)"(7

31. Neigungsgruppen:
Strukturplan: In "freiwilligen Projektgruppen" sollen die "Themen weitgehend von den Schülern selbst bestimmt werden"(

IV. Schullaufbahnentscheidung:

32. Beratung:
Die Aufgaben der Beratung in der Ost sind neben der individu

---

1)ebd. S. 73 f
2)Ders.: Bericht '75 S. 155 f
3)Ders.: Strukturplan S. 215 ff
4)ebd. S. 73, Ders.: Bericht '75 S. 156
5)Ders.: Bericht '75 S. 135, S. 156 f
6)ebd. S. 126 ff
7)Ders.: Strukturplan S. 151
8)ebd. S. 143

psychologischen Beratung bei individuellen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, umfassende Information über Bildungsangebote und Schullaufbahnen im Schulwesen, als Individualberatung, Empfehlungen über am besten geeignete Bildungswege eines einzelnen Schülers und Beratung der Eltern bei Entscheidungen über Bildungsgänge. Dies soll von Lehrern und speziell ausgebildeten Beratern geleistet werden (1).

33. Die Entscheidung über den weiteren Bildungsgang nach der Ost "liegt beim Schüler und seinen Eltern, die von der Schullaufbahnberatung unterstützt werden. Durch keinerlei vorgängige Leistungsnachweise ist diese Entscheidung beschränkt" (2).

KONTEXT:

III. Curriculum:

23. Es wird im Strukturplan ein **nach wissens**chaftlichen Standards ausgearbeitetes Curriculum gefordert. Ziel ist die Institutionalisierung einer Curriculum-Forschung "in Dimensionen der Großforschung" (3).
Im Bericht '75 wird eine "praxisnahe Curriculumentwicklung" gefordert (4).

24. Lernziele:
Das Curriculum soll auf die speziellen Zielsetzungen der Schulstufen zugeschnitten sein. Als allgemeine Lernziele auf der Ebene der Richtziele werden formuliert "selbstständiges und kreatives Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung" (5).

25. Zielbeschreibung:
"Die Lernziele müssen in abgestuften Graden definierbar und operationalisierbar sein" (6).

27. Lerninhalte:
Die Festlegung der Lerninhalte und "die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele" (7) hat die Curriculumsforschung zu leiste

28. Ziel-Inhalts-Bezug:
Ziele und Inhalte sollen aufeinander abgestimmt werden (8).

29. Curriculare Orientierung:
Das Curriculum der Ost soll auf die Mannigfaltigkeit der Bildungsangebote des Sekundarbereiches I vorbereiten (9).

---

1) ebd. S. 91 ff
2) ebd. S. 149
3) ebd. S. 17
4) Ders.: Bericht '75 S. 133
5) Ders.: Strukturplan S. 84
6) ebd. S. 59
7) ebd. S. 58
8) ebd. S. 62
9) ebd. S. 154 ff, S. 142

30. Einschränkungen:
Strukturplan: Der Deutsche Bildungsrat intendiert ein geschlossenes Curriculum (1).

IV. Unterricht:

31. Unterrichtsprinzip:
Der Deutsche Bildungsrat intendiert eine Verstärkung des Fachlehrerprinzip (2).
32. Ziel-Inhalt-Methoden-Bezug:
"Durch das Curriculum werden außer Lernzielen und den Inhalten auch die jeweiligen Sequenzen und Lernschritte sowie die entsprechenden Methoden, Materialien und Unterrichtstechnologien bestimmt" (3).
34. Lehrstrategien:
Zur Motivierung der Schüler empfiehlt der Deutsche Ausschuß entdeckende Lernverfahren (4).
37. Schülermitbestimmung:
Den Schülern sollen Mitbestimmungmöglichkeiten geboten werden in Form von Wahlmöglichkeiten verschiedenen parallel angebotener Unterrichtsgegenstände und in Form der freiwilligen Projektgruppen.
39. Eine exakte Lernsequenzierung wird gefordert (5).
44. Projektunterricht ist in den freiwilligen Projektgruppen vorgesehen.

V. Innere Differenzierung:

45. Differenzierungsmodelle:
Als Formen möglicher innerer Differenzierung nennt der Deutsche Bildungsrat "die selbstständige Arbeit des einzelnen Schülers nach Lernprogrammen", wie die Arbeit in Kleingruppen und Team (6).
46. Differenzierungskriterien:
Strukturplan: Innere, leistungshomogene Zusammensetzung der Lerngruppen bereitet die Schüler auf die spätere äußere Fachleistungsdifferenzierung im Sekundarbereich I vor (7).
Im Bericht '75 wird diese Ansicht revidiert. Hier wird ausdrücklich auch eine Differenzierung in leistungsheterogene Kleingruppen gefordert (8).

---

1) ebd. S. 62
2) ebd. S. 142
3) ebd. S. 62
4) ebd. S. 86
5) ebd. S. 62
6) ebd. S. 71
7) ebd. S. 71, S. 73, S.142
8) Ders.: Bericht '75 S. 23, S. 153 f

VI. Lernzielkontrolle und Leistungsmessung

48. Lernzielkontrolle: Der Deutsche Bildungsrat macht begrifflich keinen Unterschied zwischen curriculumbezogener Lernzielkontrolle und individuumbezogener Leistungsmessung. Er faßt beides unter den Begriff Lernzielkontrolle und es scheint, daß die lernzielorientierten Tests sowohl individuumorientiert als Leistungsmessung, wie curriculumorientier ausgewertet werden sollen (1).
49. Als Lernzielkontrolltechniken werden vorgesehen: Klassenarbeiten, Klassenaufgaben, alle informellen Tests, die auf das spezifische Curriculum und die spezifischen Lernprozesse und Lernziele ausgerichtet sind (2).
50. Lernziel- und Unterrichtsrevision: "Die Lernzielkontrollen müssen pädagogisch so angelegt werden, daß ihr jeweiliges Ergebnis eine aufklärende Rückwirkung haben kann auf pädagogische Überlegungen. Es ist zu überprüfen, ob die Auswahl der Lerngegenstände im Hinblick auf die Lernziele richtig getroffen wurde, ob das zu Erlernende gegen über dem Kenntnisstand der Lernenden zu hoch oder zu tief lag, ob das methodische Vorgehen dazu angetan war, das Lernziel zu verdeutlichen, ob die Prüfungsaufgaben das getroffen haben, was als Lernziel angestrebt wurde, ob ihre Beherrschung die notwendigen Grundlagen abgibt zur erfolgreichen Fortsetzung des Lehrgangs, ob die Motivation für den Lernbereich und das Lernziel verstärkt wurde"(3).
52. Diagnostische Schleifen: Die Lernzielkontrolle dient dazu, "herauszufinden, wie weiter gelernt werden soll, ..., welche Leistungskurse und Nachholkurse zu empfehlen sind"(4).
53. Leistungsmessung: Zwei Formen von Leistungsmessung sind vorgesehen: Informelle Tests, die auf das Curriculum bezogen sind und standardisierte Tests, die anhand von überregionalen Leistungs- und Gütemaßstäben Aufschluß geben über die Maßstäbe der Schule und die Stellung eines Schülers im überregionalen Leistungsvergleich (5).
54. Notengebung: Der Deutsche Bildungsrat wendet sich strikt gegen ein normorientiertes Messen. Die Leistungsmessung muß auf die Lernziele bezogen, also kriteriumsorientiert sein(6) Im Bericht '75 empfiehlt der Deutsche Bildungsrat ergänzend die persönliche Leistungssteigerung als individuumsorientiertes Messen neben der Lernzielerreichung stärker zu betonen als den Leistungsvergleich(7).

---

1) Ders.: Srukturplan, S.78ff.
2) vgl. ebd. S.87f.
3) ebd. S.88f.
4) ebd. S.89.
5) ebd. S.88
6) ebd. S.90
7) Ders.: Bericht '75 S.24f

RAHMENBEDINGUNGEN:

Der Deutsche Bildungsrat nimmt in seinem Konzept nicht auf besondere Rahmenbedingungen bezug. Er beansprucht mit ihm Allgemeingültigkeit.

EFFEKTE:

Der Deutsche Bildungsrat operationalisiert seine Zielsetzungen im Strukturplan und im Bericht '75 nicht soweit, daß sie als Effekte eindeutig empirisch überprüfbar wären.

NEBENWIRKUNGEN:

II. Lehrer:

Ausgehend von der neuen Organisationsform der Schule und ihren spezifischen Belangen entwickelt der Deutsche Bildungsrat das Konzept des Stufenlehrers, macht sich Gedanken über die permanente Weiterbildung der Lehrer und den zukünftigen Bedarf an Lehrern (1).

IV. Politik und Verwaltung:

Er entwirft Vorschläge zur Reform der Kultusverwaltung, die auf eine stärkere Selbstverwaltung der Schule zielen und stellt Vorausberechnungen über den Finanzbedarf bei Einführung seiner Konzeption des Bildungswesens an (2).
Im Bericht '75 wird ausführlich auf regionale Aspekte und Probleme der Planung der Bildungsreform eingegangen (3).

V. Pädagogik und wissenschaftliche Begleitung:

Pädagoik soll verwaltungsunabhängig die wissenschaftliche Begleitung der Reformplanung, -implementation und -dissemination übernehmen und dafür geeignet Konzepte entwickeln (4).

3.1.1.2. Die bildungspolitische Konzeption der sfua Ost.

Die Stellungnahmen innerhalb der in den Bundesländern regierungsbeteiligten Parteien zur Ost sind für die jeweiligen Landesverbände durchaus unterschielich.
Die SPD votiert für die int Ost. Die sfua Ost wird als Übergangsphase zur endgültigen Integration des Sekundarbereiches I gese-

1) Ders.: Strukturplan S. 215ff., S. 308ff.
2) ebd. S. 253ff
3) Ders.: Bericht '75, S.300ff
4) Ders.: Strukturplan, S.283ff

hen. Die FDP setzt sich für die sfua Ost und Versuche mit einer weiteren Integration des Sekundarbereiches I ein. In der CDU ist die Situation uneinheitlich. Niedersächsische und Saarländische CDU wollen die sfua Ost einführen; die anderen CDU regierten Länder sprechen sich für die sfa Ost aus. Die CSU will "allenfalls" die sfa Ost eingeführt sehen.
Wir verzichten hier auf eine differenzierte Darstellung der Intentionen der Parteien, was die Personalunion von politischen Parteien und Kultusministerien rechtfertigt. Soweit sie bzgl. der sfua Ost positiv formuliert und ausgeführt sind, gehen sie in die folgenden Programmatiken der Kultusminister ein. Positive wie negative Bewertungen der sfua Ost werden bei den Bewertungen durch die Kultusminister abgehandelt.
Bund und SPD-regierte Länder befürworteten 1973 im von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vorgelegten Bildungsgesamplan die Einführung der sfua Ost. Im Minderheitsvotum wollten sich die CDU regierten Länder die Möglichkeit offen halten, nach Erprobung die Ost auch schulformunabhängig einzuführen (1). In den "Vereinbarungen" einigten sich die Kultusminister darauf, daß die Ost schulformunabhängig oder schulformabhängig eingeführt werden könne (2). Diese beiden Dokumente der Kultusministerkonferenz stecken jedoch nur einen Rahmen für die Ost ab, ein pädagogisches Konzept wird nicht entwickelt. Wir müssen deshalb für die Anwendung unseres Erhebungsschemas auf die kultusministeriellen Programmatiken in den einzelnen Bundesländern zurückgreifen.
Wir beschränken uns dabei auf die Länder Hessen und Niedersachsen aus folgenden Gründen:

-- eine Darstellung für jedes Bundesland wäre zu umfangreich und brächte wenig neue Informationen;
-- Hessen und Niedersachsen blicken auf die längsten Versuche der Föst bzw. der Ost zurück, haben damit die meisten Erfahrungen gesammelt und konnten ihre Konzepte am weitesten ausarbeiten;
-- die meisten empirischen Untersuchungen zur sfua Ost wurden in diesen beiden Bundesländern angestellt;

---

1) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, 1974, Stuttgart, S.24f
2) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarungen über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Beschluß der KMK vom 28.2. 1974; in: GMBl, 1974, S.165ff.

-- die sfua Ost ist in beiden Ländern in das Regelschulsystem überführt und sie soll in nächster Zeit im ganzen Land verbindlich eingeführt werden;
-- die Konzeptionen in beiden Ländern unterscheiden sich so, daß zwei wichtige Varianten der sfua Ost bzgl. des Kurssystems dargestellt werden können
-- auch unterschiedliche partei-politische Orientierungen können durch diese Wahl berücksichtigt werden: Hessen ist SPD/FDP regiert, in Niedersachsen hat die gleiche Koalition die Reform eingeleitet, seit zwei Jahren jedoch wird sie von der CDU weitergeführt.

Die sfua Ost in den kultusministeriellen Programmatiken der Bundesländer Hessen und Niedersachsen:

TREATMENT:

I. Grundkonzeption und Ziele:

1. Strukturmerkmale: Die Ost in Niedersachsen und Hessen - in Hessen wurde der Name Förderstufe (Föst) des Deutschen Ausschusses beibehalten - , ausgestattet mit einem Kern-Kurs-System und der Funktion zu den anschließenden, gegeneinander nicht durchlässigen Schularten zuzuweisen, entspricht in allen Punkten dem von uns in Abschnitt 3.3.1. vorgestellten Modells der sfua Ost.
2. Gesellschaftspolitische Begründung: "Die veränderten Bedingungen der Gesellschaft", insbesondere die "notwendigen Leistungsanforderungen der bestehenden Gesellschaft" erfordern "ein demokratisches, leistungsfähiges und wandlungsfähiges Bildungssystem", das "nur geschaffen werden (kann), wenn die Trennung zwischen den Schularten abgebaut wird zugunsten eines umfassenden, differenzierten Schulsystems. Darin hat die Orientierungsstufe eine wichtige Funktion"(1).
3. Schulpolitische Begründung: "Die frühzeitige Auslese nach dem vierten Schuljahr führt zu Fehlentscheidungen. Die zweijährige Föst erleichtert nach dem 6. Schuljahr die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg wesentlich"(2). Durch die Ost "wird der Zeitpunkt einer endgültigen Entscheidung für eine bestimmte Schullaufbahn um zwei Jahre hinausgeschoben", "eine gesichertere Prognose über die weitere Schullaufbahn jedes einzelnen Schülers (ermöglicht)"(3),"die Schullaufbahnentscheidung auf eine verläßlicherer Grundlage"(4) gestellt.
4. Pädagogische Begründung: "Die Leistungs- und Bildungsfähigkeit zehnjähriger Schüler (ist bei der Grundschulauslese - GH) im allgemeinen noch nicht so deutlich zu erkennen, wie es

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.): Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe, o.O.,1971,S.II
2) Der Hessische Kultusminister: Richtlinien für die Förderstufe, Wiesbaden, 14.3.72, S.1 . Diese Richtlinien sind heute noch in Kraft.
3) Der Niedersächsische Kultusminister:Vorläufige...aaO., S.III.
4) Der Niedersächsische Kultusminister: Die Arbeit in der Orientierungsstufe, Erlaß vom 1.6.77,o.O.; in:SVBl 6/77 S. 164-167, hier S.164.

für eine verantwortbare Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg notwendig ist"(1).

5. "Die Orientierungsstufe muß eine optimale Leistungsförderung des einzelnen Schülers gewährleisten"(2).
6. "Orientierung heißt das Erkennen der eigenen Lernmöglichkeiten, Fähigkeiten und Neigungen zur Vorbereitung der Entscheidung für die weitere Schullaufbahn"(3). Es wird kein Zweifel daran gelassen, daß die Ost auf die drei weiterführenden Schularten "hin orientiert" und deshalb "wesentliche Merkmale der sich anschließenden Bildungswege in sich vereinen (muß)"(4). Die Sicherheit der Voraussage für den"richtigen" weiteren Bildungsweg soll gesteigert werden (5). Die Kritik an der herkömmlichen, frühen Zuweisung, sie schließe zu viele Geeignete von höherer Bildung aus, läßt vermuten, daß die Behebung dieses Defizits genauso Ziel der sfua Ost ist, wie die Reduktion der Versagerquoten auf Gy und Rs(6).
7. "Die Durchlässigkeit zwischen den Kursen ist durch entsprechende Unterrichtsplanung zu gewährleisten"(7).
8. Niedersachsen: Die Ost soll der "Orientierung über die individuellen Fähigkeiten und Schwerpunkte der Schüler" und der "Orientierung über die Anforderungen in den drei weiterführenden Schulformen" dienen, zudem sollen selbstständiges und kooperatives Arbeiten gefördert werden(8). Vor dem Regierungswechsel in Niedersachsen wurden als Erziehungsziele genannt: Fähigkeit zur Kommunikation, Selbstbewußtsein, Kritikfähigkeit, Entscheidungsbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit (9), Eigeninitiative, Selbstbestimmung, Mitverantwortung (10).
   Hessen: Wichtigstes Erziehungsziel ist die Selbstständigkeit (11).
9. Die Ost soll die soziale Integration bzw. die Kooperationsfähigkeit der Schüler fördern (12); Vorurteile sollen abgebaut werden und falscher Konkurrenzkampf verhindert werden (13).
10. Niedersachsen: In den "Vorläufigen Handreichungen" von 1970 heißt es: die Ost "muß Chancengleichheit aller zu verwirklichen trachten"(14).
    Hessen: Hier taucht das Ziel der Chancengleichheit als Abbau von Bildungsbarrieren auf (15).

---

1) Hessischer Kultusminister:Richtlinien...aaO., S.1
2) Niedersächsischer Kultusminister: Vorläufige Handreichungen...aaO.,S.IV; vgl. auch Ders.: Die Arbeit...aaO.S.164; Vgl. auch Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe: Förderstufe, Schriftenreihe:Bildungswege in Hessen,Heft 2, 1978, o.O.,S.5
3) Niedersächsischer Kultusminister: Vorläufige Hanreichunge: S.IV; Der Hessische Kultusminister:Richtlinien...S.1.
4) Der Niedersächsische Kultusminister: Die Arbeit...aaO.S.1 S.164
5) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe..aaO.S.6; Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO.S.164
6) Hessischer Kultusminister:Mittelstufe...aaO.,S.3
7) Nidersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO.S.166
8) ebd. S.164
9) Ders.:Vorläfige Handreichungen...aaO.,S.VII,S.X,S.12
10) Ders.:Grundsatzpapiere für die Rahmenrichtlinien der Orie: tierungsstufe, Hannover, 1975, S.4

(Fortsetzung der Fußnoten s. nächste S

II. Kurssystem:

11. Fächer: Eine äußere Differenzierung in Kurse ist in Niedersachsen und in Hessen in Englisch und Mathematik vorgesehen, in Hessen ab dem 6. Schuljahr ggf. auch in Deutsch (1).
12. Zuweisungszeitpunkt: Niedersachsen: In der Mitte der 5.Klasse setzt die Differenzierung in zwei Kursstufen ein, mit Beginn der 6. die Feindifferenzierung in drei oder vier Niveaus (2) Hessen: Die Schüler können sofort mit Beginn der 5. Klasse den Kursen zugewiesen werden, oder nach einem Beobachtungszeitraum, der drei Monate nicht überschreiten sollte (3).
13. Zuweisungskriterien und -verfahren: Niedersachsen: Kriterium ist die "fachspezifische individuelle Leistungsfähigkeit" (4) Hessen: "Kriterien für die Ersteinstufung in die Kurse sind: a) der Elternwunsch; b) das Gutachten der Grundschule, das Auskunft geben soll über die Entwicklung, die Leistungsbereitschaft, das Leistungsvermögen, die Denkfähigkeit und die besonderen Interessen des Schülers; c) das letzte Zeugnis; d)Begabungs - und Leistungstests; e) wenn möglich und notwendig die Beobachtungsergebnisse aller Lehrer aus dem Unterricht im Klassenverband während der ersten Phase der Föst" (5)
14. Differenzierungsform: In Niedersachsen ist als Differenzierungsform die fachspezifische Leistungsdifferenzierung, das Setting, vorgesehen (6).
Hessen: Neben dem Setting sind auch andere Differenzierungsformen möglich, nicht jedoch ein Streaming (7).
15. Kurszahl: Niedersachsen: In der Phase der Grobdifferenzierung zwei Kursniveaus, bei der späteren Feindifferenzierung drei oder vier Niveaus.
16. Differenzierungstyp: Niedersachsen:"Es sind verschiedene Wege des Lernens anzubieten" (8); die Kursdifferenzierung beinhaltet gleichzeitig eine Differenzierung der Anforderungsniveaus und der Inhalte (bei gleichem Fundamentum) (9)
Hessen: Ein Differenzierungstyp wird nicht festgelegt.

---

11) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe... aaO. S. 4
12) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit... aaO. S.16
Hessischer Kultusminister: Mittelstufe... aaO. S. 4
13) Niedersächsischer Kultusminister: Vorläufige Handreichungen... aaO. S. VI
14) ebd. S. IV
15) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe... aaO. S. 3

1) Vgl. Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit... aaO. S. 166, Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S.
2) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S.16
3) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S. 4 f
4) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S.16
5) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S. 4
6) Vgl. Niedersächsischer Kultusminister: Grundsatzpapiere. aaO. S. 10 ff, Ders.: Die Arbeit...aaO. S. 166
7) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S. 4
8) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S. 1
9) Ders.: Grundsatzpapiere...aaO. S. 11 f

17. In beiden Ländern ist die Abstimmung der Curricula intendiert
20. In Niedersachsen: 1975 wurden noch zwei Differenzierungsmodelle empfohlen: Eine flexible Differenzierung und eine sukzessive Differenzierung. Heute ist die sukzessive Differenzierung erst in zwei Niveaus, dann in drei oder vier Niveaus, die in der 6. Klasse stabil bleiben, als Regelfall verbindlich vorgeschrieben. Die Erprobung abweichender Differenzierungsmodelle muß von der Schule bei der obersten Schulbehörde beantragt werden (1).
Hessen: Ein bestimmtes Differenzierungmodell wird nicht vorgeschrieben (2).
21. Kurswechselmöglichkeiten: Niedersachsen: "Während des 1.Halbjahres der Klasse 6 sollte ein Schüler nicht häufiger als einmal umgestuft werden. Eine Umstufung im zweiten Halbjahr der Klasse 6 sollte vermieden werden" (3).
Hessen: "Der Schüler soll je Fach nicht häufiger als einmal im Halbjahr umgestuft werden" (4).
22. Umstufungskriterien: Hessen: "Nicht die einzelnen Noten sind primär entscheidend, sondern das Persönlichkeitsbild des Schülers" (5).
25. Niedersachsen : Zur besonderen Förderung der Leistungsschwache auf dem untersten Kursniveau kann, wie auf jedem Kursniveau, eine innere Differenzierung eingeführt und die Unterrichtsmethoden den Schülern angepaßt werden (6).
Hessen: In den C-Kursen sollen längere Übungszeiten und zusätzliche Lernhilfen bereitgestellt werden (7).

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

27. Förderkurse: Niedersachsen: Wenn Maßnahmen innerer Differenzierung nicht mehr ausreichen, können eingerichtet werden: "Förderkurse zur Behebung partieller Lernausfälle, insbesonder im Fach Deutsch, Förderkurse für Schüler mit besonderen Fähigkeiten, Förderkurse für langsam lernende Schüler, Übergangskurse zwischen Fachleistungskursen in Englisch und Mathe"(8)
Hessen: Mögliche besondere Kurse: Sprachförderung durch zusätzliche Deutschstunden, Legasthenikerkurse, Hilfen vor und nach Umstufungen, Therapiekurse in Form von Spielgruppen, Förderkurse, die "Umstufungen in Halbschritten" ermöglichen(9

---

1) Vgl.Ders.: Die Arbeit...aaO. S. 166 und Ders.: Erprobung von Modellen der äußeren Differenzierung in den Fächern Englisch und Mathe in der Ost. Erlaß vom 15.11.78,Hektogramm.
2) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe...aaO. S. 10
3) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S. 16
4) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S. 5
5) ebd. S. 5
6) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S.166
7) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe...aaO. S. 10
8) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO. S.166
9) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO. S. 6

29. Förderkurskonzeption: Hessen: mit Hilfskursen vor und nach Umstufungen sollen "Stofflücken" überbrückt werden (1).
30. Belastung: Niedersachsen: Die Förderkurse sollen in den im Stundenplan vorgesehenen zwei Verfügungsstunden pro Woche abgehalten werden (2). In der hessischen Stundentafel sind Unterrichtsstunden für Förderkurse nicht ausgewiesen (3).
31. Neigungsgruppen: in Niedersachsen sind zwei Wochenstunden für "Arbeitsgemeinschaften" eingeplant, die als Wahlpflichtveranstaltungen angeboten werden und aus denen die Schüler wählen können(4). Hessen: freiwillige Neigungsgruppen sind in der hessischen Stundentafel nicht vorgesehen (5).

VI. Schullaufbahnentscheidung:

32. Schullaufbahnberatung: Niedersachsen: "Die Lehrer haben die Pflicht, die Eltern über Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts zu informieren. Darüberhinaus müssen die Eltern über die Entwicklung ihres Kindes in der Schule...unterrichtet werden"(6).
Hessen: Die Eltern müssen von Ein- und Umstufungen in den Kursen unterrichtet werden. Sind sie mit der Entscheidung der Schule nicht einverstanden, so fällt die Klassenkonferenz nach sechs Wochen die endgültige Entscheidung.
33. Entscheidungsbefugnis: Niedersachsen: Die Stufenkonferenz erstellt ein Eignungsgutachten, das eine Schullaufbahnempfehlung enthält, mit zulassendem Rechtsstatus. Sind die Eltern mit dieser Empfehlung nicht einverstanden, muß der Schüler, wenn er auf eine höhere Schule gehen soll als empfohlen, eine zweitägige Aufnahmeprüfung an der aufnehmenden Schule absolvieren(7). Anfang 1979 wurde im Niedersächsischen Kultusministerium ein Entwurf erarbeitet, der vorsieht:"Der Wahl der Schulform durch die Erziehungsberechtigten wird entsprochen, auch wenn sie nicht mit der Empfehlung der Ost für den weiteren Bildungsweg des Schülers übereinstimmt"(8).
Hessen: Stimmen Elternwunsch und Ost-Gutachten, das zulassenden Status besitzt, nicht überein, muß sich der Schüler an der aufnehmenden Schule "einem mehrtägigen Übergangsverfahren unterziehen"(9).

---

1) ebd. S.6
2) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO.S.165f.
3) Vgl. Hessischer Kultusminister: Richtlinien..aaO.,S.7
4) Niedersächsischer Kultusminister:Die Arbeit...aaO.,S.165f.
5) Vgl. Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO.,S.1ff.
6) Niedersächsischer Kultusminister:Die Arbeit...aaO.,S.165
7) Ders.: Verordnung über den Übergang der Schüler von der Orientierungsstufe in das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule; vom 23.1.76, Hektogramm.
8) Ders.: Entwurf: Verordnung über den Übergang der Schüler von der Orientierungsstufe in die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium sowie die entsprechenden Schulzweige der kooperativen Gesamtschule, Hannover,O.J.,Hektogramm, S.2
9) Hessischer Kultusminister: Mittelstufe:...aaO.,S.13.

34. Kriterien der Schullaufbahnentscheidung der Ost: Niedersachsen: Das Gutachten" beruht auf allen Unterlagen zur Leistungsbewertung; das sind der Schülerbeobachtungsbogen, die Ergebnisse der Lernkontrollen und sonstige Leistungsnachweise. Dabei kommt den mündlichen Leistungen des Schülers ein entsprechendes Gewicht zu"(1). In einem neuerarbeiteten Entwurf heißt es: "Neben den Lernergebnissen sind Schülerpersönlichkeit, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, sowie den Lernerfolg beeinflussende äußere Faktoren zu beachten"(2). Hessen: Die von der Klassenkonferenz erstellte Empfehlung "geht aus vom Leistungsverhalten und Lernvermögen des Schülers und wird nicht ausschließlich von der Kurszugehörigkeit bestimmt"(3).

V. Lehrerkooperation:

36. Fachteamkonferenzen: Nur in Hessen sollen sie zur Ausarbeitung "detaillierter Pläne für einzelne Unterrichtsphasen durchgeführt werden"(4).
37. Klassenkonferenzen: Niedersachsen: Zwar wird eine "intensive Zusammenarbeit aller beteiligten Lehrer" gefordert(5), Klassenkonferenzen finden jedoch keine Erwähnung.
Hessen: Die Klassenkonferenz fällt Ein- und Umstufungsentscheidungen und spricht die Schullaufbahnempfehlung aus (6).
38. Stufenkonferenzen: Niedersachsen: Die Stufenkonferenzen unter Teilnahme von Lehrern der weiterführenden Schularten treffen Absprachen über Unterrichtsinhalte, Lehr- und Lernmittel, Leistungsbewertung und Schülerbeurteilung (7).
39. Kontakte mit anderen Ostn: In Niedersachsen wurde eine Zentralkonferenz der Ostn-Leiter institutionalisiert, die 1973 aufgrund der wachsenden Zahl der Ostn auf Bezirksebene regionalisert wurde; Aufgabe: Erfahrungsaustausch (8).

KONTEXT:

I. Schule:

1. Organisatorische Anbindung: Niedersachsen: "Die Ost wird organisatorisch selbstständig oder bei einer Hauptschule oder

---

1) Niedersächsischer Kultusminister:Die Arbeit...aaO.,S.167
2) Ders.: Entwurf betreffs des Übergangs der Schüler von der Ost in das Gymnasium, dieRealschule und die Hauptschule sowie in die entsprechenden Schulzweige der kooperativen Gesamtschule. hier: Erstellung des Eignugsgutachtens mit Schullaufbahnempfehlung, vom 8.12.78 o.O., S.2
3) Hessischer Kultusminister:Richtlinien...aaO.,S.7
4) ebd. S.2
5) Niedersächsischer Kultusminister:Die Arbeit..aaO.,S.164
6) Hessischer Kultusminister: Richtlinien...aaO.,S.5 und S.7
7) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO.,S.165
8) Vgl. Zentralkonferenz der Ostn Niedersachsens in: Niedersächsischer Kultusminister: Dokumentation zur Orientierungsstufe, Hannover, 1974, S.19 und Runderlaß an die Regierungs- und Verwaltungspräsidenten vom 16.8.73, in: Niedersächsischer Kultusminister: Dokumentation..aaO.S.20.

in einer kooperativen Gesamtschule geführt" (1).
Hessen: "Förderstufen sind in der Regel Bestandteil der Hauptschulen oder der Gesamtschulen" (2).

2. Zügigkeit: Niedersachsen: Die Ost "hat mindestens sechs Züge; die Schulbehörde kann Ausnahmen zulassen" (3). Als optimale Größe gelten acht Züge (4).
Hessen: Die Föstn "sollen mindestens dreizügig geführt werden" (5).

9. In Hessen sind für die 5. und 6. Jahrgangsstufe 31 Wochenstunden vorgesehen, in Niedersachsen für die 5. 31 und für die 6. Jahrgangsstufe 32 Wochenstufen (6). In Hessen sind davon 10, in Niedersachsen 8 Wochenstunden Kursunterricht. Betreuungsform ist im Regelfall die Halbtagsschule.

13. In Niedersachsen hat die Ost ihren ersten Vorläufer in den Versuchen zum Differenzierten Mittelbau (1. Versuch: 1948). In Hessen wurde der 1. Versuch 1955 etabliert.

14. In Niedersachsen und Hessen ist die Ost als Regelschule und in einigen Bezirken bereits flächendeckend eingeführt (7). In Niedersachsen wird sie mit Beginn des Schuljahres 1980/81 im ganzen Land für alle Schüler verbindlich eingeführt (8).

16. Creaming: Durch flächendeckende Einführung wird versucht diesem Problem zu begegnen.

II. Lehrer:

18. Lehrerzusammensetzung: Hessen: "In der Förderstufe unterrichten Lehrer aller Schulformen" (9); ebenso in Niedersachsen(10

20. In Niedersachsen wird ein besonderes Engagement der Ost-Lehrer erwartet bzgl. der Kooperation mit Lehrern anderer Schularten und der intensiven Information und Beratung der Eltern.

21. Lehrerqualifikationen: Besondere Qualifikationen, die von den Ost-Lehrern erwartet werden, sind: Kooperationsfähigkeit im Bereich der Unterrichtplanung und der Abstimmung des Unterrichts, Beratungsfähigkeiten, Kompetenz bei Maßnahmen innerer Differenzierung, bei Projekt- und Epochenunterricht.

---

1) Niedersächsisches Schulgesetz vom 18.8.78, Hektogramm,S.11
2) Hessischer Kultusminister: Richtlinien ... aaO., S.1
3) Niedersächsisches Schulgesetz vom 18.8.78, aaO., S.12
4) Niedersächsischer Kultusminister: Orientierungsstufe, Informationen über eine neue Schulform in Niedersachsen, Hannover,o.J., S.8
5) Hessischer Kultusminister: Richtlinien ... aaO., S.1
6) vgl. ebd., S.7 und Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit ... aaO., S.165
7) vgl. Niedersächsisches Schulgesetz vom 30.5.74, auszugsweise abgedruckt in: Niedersächsischer Kultusminister: Orientierungsstufe, Informationen ... aaO., S.1. Für Hessen: Änderung des Gesetzes über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht vom 24.6.7[illegible]
8) Gesetz über den Abschluß der Einführung der Orientierungsstufe im Lande Niedersachsen vom 10.3.78, Hannover, Hektogramm
9) Hessischer Kultusminister: Richtlinien ... aaO., S.7
10) Niedersächsisches Schulgesetz vom 18.8.78, aaO., S.11

III. Curriculum:

(Zu Curriculum, Unterricht und Lernzielkontrolle und Leistungsmessung liegen nur Aussagen aus Niedersachsen vor)

23. Die von Lehrern aus Gymnasien, RSn und HSn erarbeiteten "Vorläufigen Handreichungen" wurden überarbeitet und angereichert mit den dreijährigen Erfahrungen der Ost-Versuche und 1975 durch die "Grundsatzpapiere für die Rahmenrichtlinien der Orientierungsstufe" abgelöst (1). Zwischenzeitlich sind die "Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe" erschienen (2).
24. Die Grundsatzpapiere beanspruchen für sich die allgemeinen Ziele der Ost mit den Fachlernzielen abgestimmt zu haben (3).
25. Die Lernziele sind für die einzelnen Unterrichtsfächer auf einem Grobzielniveau benannt (4).
26. Die Ziele sind weitgehend fachunspezifisch auf allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen (5).
27. Lerninhalte werden nicht detailliert angegeben, sondern nur mit Oberbegriffen Lernbereiche umrissen (6).
28. Eine differenzierte Zuordnung von Lernzielen zu Lerninhalten wird nicht geleistet.
29. Die Grundsatzpapiere fordern, daß Ziele und Inhalte aus sich heraus begründet werden und nicht aus den Anforderungen der weiterführenden Schularten (7). Seit dem Regierungswechsel in Niedersachsen ist in diesem Punkt eine Wendung eingetreten die Ost soll die wichtigsten Merkmale der weiterführenden Schulformen in sich vereinen (8).
30. Die Lernziele und -bereiche sind so vage gehalten, daß den Lehrern ein großer Spielraum für eigene unterrichtliche Entscheidungen bleibt.

IV. Unterricht:

31. Die Ost soll auf das Fachlehrerprinzip der weiterführenden Schularten vorbereiten. In Niedersachsen soll der Klassenlehrer jedoch "mindestens acht Stunden in seiner Klasse unterrichten" (9).
32. Zwar enthalten die Grundsatzpapiere für einige Fächer Richtlinien für die geeigneten Unterrichtsmethoden; eine Abstimmung von Methoden, Zielen und Inhalten enthalten sie nicht (10

---

1) Niedersächsischer Kultusminister: Grundsatzpapiere...aaO., S.2
2) vgl. Ders.: Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Hannover, o.J.
3) Ders.: Grundsatzpapiere... aaO., S.2
4) vgl. ebd., S.23ff
5) ebd., S.23ff
6) ebd., S.23ff
7) ebd., S.25 und S.49
8) Ders.: Die Arbeit ... aaO., S.164
9) ebd., S.165
10) Ders.: Grundsatzpapiere ... aaO., S.24, S.49, S.55.

Eine solche Abstimmung wird jedoch gefordert (1).

36. Im Fach Welt- und Umweltkunde sollen sich die Schüler Lernziele und -inhalte "erarbeiten" (2).

37. Schülermitbestimmung im Sinne möglicher Wahl von Unterrichtsgegenständen ist vorgesehen in den Arbeitsgemeinschaften und im Projektunterricht (3).

41. Unterrichtsmedien: Für den Mathematikunterricht ist die Verwendung von "Modellen, Filmen, Fersehen, Folien, Dias, Schablonen, Eingreifprogrammen, u.a." vorgesehen (4).

44. Fachübergreifender Unterricht: Niedersachsen: Fächer eines Fachbereiches können in epochaler Anordnung unterrichtet werden (5). "Projektunterricht soll nach Möglichkeit einmal pro Jahr durchgeführt werden; dafür sind 15 - 20 Stunden vorzusehen" (6).
Hessen: Der Kernunterricht in Deutsch, Weltkunde und Naturwissenschaften "ist zweckmäßig in Epochen zu organisieren"(7) die 1 bis 3 Wochen mit einer Fragestellung im Mittelpunkt umfassen.

V. Innere Differenzierung:

45. Differenzierungsformen: Niedersachsen: Es sollen neben dem Klassenunterricht " partnerschaftliche und gruppenunterrichtliche Arbeitsweisen" wie Einzelarbeit eingesetzt werden (8).
Hessen: "Formen der Differenzierung durch Einzel-, Partner-, Gruppen- und Großgruppenunterricht" sollen genutzt werden (9)

VI. Lernzielkontrolle und Leistungsmessung:

48. "Lernkontrollen haben folgende Funktionen: Sie informieren Schüler, Eltern und Lehrer über den Lernzustand und -zuwachs des Schülers ... Sie geben dem Lehrer Auskunft über den Erfolg seines Unterrichts und damit zugleich Hinweise für weitere unterrichtliche Maßnahmen" (10).

49. "Kurze schriftliche Lernkontrollen" dienen allein der Feststellung, "ob die Ziele einer Unterrichtseinheit erreicht sind". Sie "dürfen nicht zensiert und nicht als Klassenarbeiten ausgewiesen werden, damit sie keinen Leistungsdruck erzeugen" (11)

---

1) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit ... aaO.,S.16
2) Ders.: Grundsatzpapiere ...aaO., S.36
3) Ders.: Die Arbeit ... aaO., S.166
4) Ders.: Grundsatzpapiere ... aaO., S.50
5) Ders.: Die Arbeit ... aaO., S.165
6) ebd., S.166
7) Hessischer Kultusminister: Richtlinien ... aaO., S.3
8) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO., S.16
9) Hessischer Kultusminister: Richtlinien ... aaO., S.2
10) Niedersächsischer Kultusminister: Die Arbeit...aaO., S.16
11) ebd., S.167

51. Als zusätzliches Diagnoseinstrument dient ein standardisierter Beobachtungsbogen (1).
52. Die Lernzielkontrollen dienen in Niedersachsen der Einschätzung, "ob Wiederholungen vorbereitet werden müssen" oder nicht (2).
53. Zur (zensierten) Leistungsmessung sind vorgesehen: schriftliche und mündliche Lernkontrollen. Schriftliche Leistungsmessungen finden in Deutsch acht-bis zehnmal, in Englisch und Mathematik sechs- bis achtmal statt. In Welt- und Umweltkunde soll darauf verzichtet werden, mehr als vier dürfen nicht abgehalten werden. In allen anderen Fächern sind sie verboten. Liegen 30 % der Schüler bei einer schriftlichen Leistungsmessung unter "ausreichend", darf diese Prüfung nicht gewertet werden (3). Die schriftliche Leistungsmessung soll überwiegend mit informellen, lernzielorientierten Tests durchgeführt, doch können auch standardisierte Tests verwendet werden (4).
54. Die Leistungsmessung soll lernzielbezogen, also kriteriumsorientiert sein (5).

VII. Außenkontakte:

56. Niedersachsen: Die Kooperation mit den Eltern hat ihre Informierung und Beratung zum Inhalt und geschieht auf Informationsabenden, in Elternbriefen und Einzelberatungen an Elternsprechtagen und Sprechstunden (6).
62. Von Niedersachsen ist bekannt, daß bis 1975 mehr als 150 Lehrerfortbildungskurse auf Landes- und Bezirksebene und zahlreiche Lehrervorbereitungskurse der regionalen Fortbildung durchgeführt wurden (7).

RAHMENBEDINGUNGEN:

Die Kultusministerien Hessens und Niedersachsens setzen sich in ihren Programmatiken, Erlaßen und Verordnungen nicht mit den spezifischen Rahmenbedingungen einer Ost auseinander. Ihr Aussagen sind generell.

EFFEKTE:

Keines der intendierten Ziele der beiden Kultusministerien wird soweit operationalisiert, daß sie als empirisch überprüfbare, intendierte Effekte aufgefaßt werden könnten.

---

1) ebd. S. 167
2) ebd. S. 167
3) ebd. S. 167
4) Ders.: Grundsatzpapiere...aaO. S. 17 f
5) ebd. S. 17
6) Ders.: Die Arbeit...S. 165
7) Ders.: Grundsatzpapiere...aaO. S. 1

NEBENWIRKUNGEN:

Beide Kultusministerien befassen sich in der vorliegenden Literatur nicht mit möglichen Nebenwirkungen ihrer Ost-Konzepte.

3.1.1.3. Die Intentionen der Lehrer zur und in der sfua Ost.

Die Lehrerverbände äußern keine differenzierten Intentionen bezüglich der sfua Ost. Sie votieren vielmehr pauschal für die eine oder andere Form der Ost.
Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) befürwortet die Einführung der sfua Ost als ersten Schritt zur integrierten Gesamtschule und damit zur int. Ost (1).
Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) spricht sich für die allgemeine Einführung der sfua Ost aus.(2).
Der Bayerische Realschullehrerverband (BRLV) votiert für die sfa Os (3).
Der Philologenverband sähe am liebsten die Phase der Orientierung in die Grundschule vorverlagert, um die Schulartdifferenzierung in der 5. Jahrgangsstufe nicht durch die Notwendigkeit von Durchlässigkeit einschränken zu müssen (4).

Es ist nur eine Untersuchung bekannt, die Aussage macht über die Intentionen der Lehrer, die an der sfua Ost arbeiten (5). Zum Schuljahr 75/76 wurde in Osnabrück die sfua Ost mit insgesamt neun Schulen flächendeckend eingeführt, mit Ausnahme eines Gymnasiums, das 60 Schüler von 2700 des Jahrgangs besuchten. Zu Beginn des 1. Schuljahres der Ost wurden alle 231 Lehrer schriftlich befragt (Rücklaufquote 64,5 %). 68 % der Wochenstunden an den Osten wurden von Grund- und Hauptschullehrer erteilt, 22 % von Realschullehrern, 6 % von Gymnasiallehrern, wobei ein Verhältnis von 60:20:20 ursprünglich geplant war. 71 % dieser Lehrer waren unter 35 % und nur 10 % über 45 (6). Es wurden bei dieser Befragung nicht die Intentionen der Lehrer im engeren Sinn untersucht, die bezeichnen, was sie in der Ost zu tun beabsichtigen, sondern die Lehrererwartungen, ihre Meinungen darüber, was die Ost zu leisten vermögen wird. Wir halten eine Darstellung dennoch gerechtfertigt, weil wir davon ausgehen, daß diese Erwartungen das Handeln der Lehrer maßgeblich beeinflußt 50 % der Lehrer, die geantwortet haben, votieren für die sfua Ost in flächendeckender Einführung in Osnabrück; 36 % für ihre Einführung als Schulversuch. Demgegenüber standen 14 %, die die sfaOs favorisierten (8).

---

1) Vgl. GEW: Bildungspolitik 1975, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3 1975.
2) Vgl. BLLV: Orientierungsrahmen, Juli '78 6.O., S. 9, S. 19
3) Vgl. Keh, H.: Die Orientierungsstufe und die Bayerische Realschule in: Die Bayerische Realschule, Heft 6 1973, München S. 241 ff
4) Vgl. Reiser, R.: Gymnasiallehrer finden an der Orientierungsstufe nichts Gutes, in: SZ vom 4.3.77
5) Klemm K., Pfundtner R.,Stößel U.:Orientierungsstufe im Flächenversuch, Weinheim 1978. Wir zitieren sie im Folgenden als "Osnabrück-Studie"
6) ebd. S. 37 und S. 97 ff
7) ebd. S. 92
8) ebd. S. 120

Die folgenden Angaben sind alle als "eher zustimmende als ablehnende Lehrererwartung " (1) ausgewiesen. Zu berücksichtigen ist dabei noch, daß die angegebenen Durchschnittswerte zwischen den einzelnen Osten und den Lehrern der drei Schularten z. T. stark variieren.

EFFEKTE (2):

I. Förderung:
43 % der Lehrer erwarten, daß die sfua Ost eine "bessere individuelle Förderung" leiste.
II. Schullaufbahnlenkung:
72 % der Lehrer erwarten, die Ost ermögliche eine "leistungsgerechtere Orientierung" und eine "gerechtere Begabungsauslese".
IV. Sozialisation:
63 % der Lehrer erwarten durch die Ost eine "Sensibilisierung des sozialen Bewußtseins der Schüler".
V. Soziale Integration:
2/3 der Lehrer erwarten "bessere Möglichkeiten der Einübung sozialen Verhaltens"

NEBENWIRKUNGEN:

II. Lehrer:
65 % erhoffen eine"bessere Zusammenarbeit mit den Eltern".

3.1.1.4. Die Intentionen der Schüler bezüglich der sfua Ost

Es ist keine Untersuchung bekannt, die Intentionen und/oder Erwartungen der Schüler bzgl. der sfua Ost erhoben hätte.

3.1.1.5. Die Intentionen der Eltern bezüglich der sfua Ost

Bei den Intentionen der Eltern sind wiederum die der Elternverbände und die der betroffenen Eltern zu unterscheiden.

Der Bayerische Elternverband setzt sich für "objektive Versuche" mit der integrierten Ost ein (wobei zwischen int Ost und sfua Ost kein Unterschied gemacht wird) (3).
Die Landeselternvereinigung an Gymnasien in Bayern spricht sich gegen die sfua Ost aus, auch gegen Versuche mit dieser Konzeption (4).
Als einzige empirische Untersuchung der Erwartungen der Eltern von Schülern der sfua Ost ist die Osnabrück -Studie bekannt.

---

1) ebd. S. 110
2) Folgende Angaben aus der Osnabrück-Studie befinden sich alle auf S. 110
3) Hertlein,W.: Nicht der Orientierungsstufe anzulasten, in: SZ vom 22.3.77
4) Landeselternvereinigung der Gymnasien in Bayern: Integrierte Orientierungsstufe - unnötige Schulversuche auf dem Rücken unserer Kinder, Pressemitteilung vom 3.2.77, München,Hektogramm

Durchgeführt wurden drei schriftliche Elternbefragungen an allen neun Osten in Osnabrück. Die erste Befragung (B 1) fand mit Beginn des 1. Ost-Jahrgangs als Totalerhebung statt. Der Rücklauf betrug 87,7%. Mit der zweiten Erhebung (B 2) wurden die gleichen Eltern wiederum in einer Totalerhebung ein Jahr später, als ihre Kinder am Beginn der 6. Klasse standen, befragt (Rücklaufquote: 72,9 %). Die dritte Befragung (B 3) richtete sich zum gleichen Zeitpunkt an eine Zufallsstichprobe von Eltern, die ihre Kinder neu in die Ost einschulten. 19,7 % der Eltern antworteten. Wie groß die Stichprobe ursprünglich war, geht nicht hervor (1).
Die unten dargestellten Angaben sind, wenn nicht anders vermerkt, Prozentwerte der befragten Eltern, die die jeweilige Wirkung "stark" und "sehr stark" erwarten. Auch hier variieren die Durchschnittswerte z. T. sehr, u. a. bezüglich der einzelnen Osten und der Schichtzugehörigkeit der Eltern.

TREATMENT:

I. Grundkonzeption:

In der 3. Befragung wurden die Eltern nach ihren Wünschen bezüglich des Konzepts des Schulwesens im Anschluß an die Ost befragt. 24 % votierten für getrennte Schulstandorte und 16,7% für Schulzentren ohne Kooperationsverpflichtung der Schularten 18 % votierten für Schulzentren mit einer Kooperationsverpflichtung, 42 % für die integrierte Gesamtschule (2).

IV. Schullaufbahnentscheidung:
Eine "Beratung in allen schulischen Fragen" erwarten: B 1: 72 %, B 2: 22 %, B 3: 70 % der Eltern (3).
"Orientierungshilfen für die spätere Schullaufbahn" erwarten: B 1: 80 %, B2: 21 %, B 3: 74 % der Eltern (4).

KONTEXT:

VI. Lernzielkontrolle und Leistungsmessung:
Eine "Verbesserung der Leistungsbewertung" erwarten: B 1: 65 %, B 2: 33 %, B 3: 57 % der Eltern (5).

EFFEKTE:

I. Förderung:
Eine "bessere individuelle Förderung" durch die sfua Ost erwarten: B 1: 77 %, B 2: 35 %, B 3: 69 % der befragten Eltern. (6).

---

1) Klemm, K. u.a.: Orientierungsstufe im Flächenversuch aaO. S. 100
2) ebd. S. 161
3) ebd. S. 149
4) ebd. S. 149
5) ebd. S. 149
6) ebd. S. 149

II. Schullaufbahnlenkung:
Die Eltern wurden nach ihren Schullaufbahnwünschen für ihr Kind befragt. Einen Hauptschulabschluß wollten: B 1: 15%, B 2: 14%, B 3:13%; den Realschulabschluß wollten: B 1:35%, B 2: 38%, B 3:37%; das Abitur wollten: B 1:51%, B 2:48%, B 3: 50% (1).
Bei der ersten Befragung wurde zusätzlich gefragt, auf welche Schule die Eltern ihr Kind geschickt hätten, wäre die Ost in Osnabrück nicht eingeführt worden. Die Eltern antworteten folgendermaßen (in Klammern die tatsächlichen Übertritte zu den Schularten im Vorjahr): Hs: 22% (29%), Rs: 30% (18%), Gy: 42% (42%), Gesamtschule: 6% (11%).(2).

V. Soziale Intergration:
"Besseres Verständnis der Schüler untereinander" erwarteten: B 1: 54%, B 2:30%, B 3:51% der Eltern(3).

NEBENWIRKUNGEN:

II. Lehrer:

B 1:70%. B 2:36%, B 3:61% der Eltern erwarteten eine "bessere Zusammenarbeit mit den Lehrern"(4).

3.1.2. Die Realisierung der sfua Ost und ihrer Verteilungs- und Selektionseffekte.

Wir haben eingangs des Kapitels begründet,warum wir uns in dieser Arbeit nur auf den Verteilungs- und Selektionsaspekt der sfua Ost beziehen. Im Folgenden werden deshalb nur empirische Untersuchungen dargestellt, die sich auf die Durchlässigkeit des Kurssystems die Art der Schullaufbahnlenkung, die Zuweisungsquoten zu den Schularten und die Bewährung in ihnen beziehen.
Eine ganze Reihe von empirischen Untersuchungen über Realisierungen der sfua Ost beschränkt sich auf eine z.T. sehr differenzierte Beschreibung der unabhängigen Variablen Kontext und Treatment. Eine Erhebung von Effekten und Nebenwirkungen fehlt jedoch (5). Andere Untersuchungen beschränken sich auf die Analyse von

---

1) ebd. S. 147
2) ebd. S. 107
3) ebd. S. 149
4) ebd. S. 149
5) Bohnenkamp,J.: Ein Jahr Orientierungsstufe in Niedersachsen. Auswertung der Erfahrungsberichte der ersten zehn Ostn, in: Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Orientierungsstufe in Niedersachsen; Bd.3 der Reihe: Schulversuche und Schulreform, Hannover, 1973, S.31-125; Meins,C.: Die Orientierungsstufe in Niedersachsen nach einem Jahr der Erprobung, in:

(Fortsetzung der Fußnote s.S.218!)

sozialer Integration und sozialem Lernen und sparen das Problem der Lenkung ganz aus (1).

Die Untersuchung von Brandau, die sich sehr differenziert mit empfohlenen und tatsächlichen Übertritten zu Gym und RS und den Bewährungen an ihnen beschäftigt, bezieht sich auf den Differenzierten Mittelbau (2). Er war der HS zugeordnet und bemühte sich um die Ermöglichung weiterer Übergänge zu den parallel existierenden Gym und RSn bis zur 8. Klasse und entspricht konzeptionell eher der sfa Ost.

Der Untersuchung des IfB (3) über die Durchlässigkeit des Kurssystems an den Gesamtschulen in Bayern liegen drei Schulen zugrunde. Die sich integriert nennende Gesamtschule Treuchtlingen gruppiert die Schüler zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe bereits nach den Zeugnisnoten der Grundschule in leistungshomogene Klassen (4) und entspricht demnach nicht unserer Definition von int bzw. sfua Ost. Die verbleibenden Gesamtschulen München-Nord und Hollfeld mußten für die untersuchten Jahrgänge 1971/72 und 1972/73 noch keine Zuweisungsentscheidungen fällen. Eine umfangreiche Durchlässigkeit im Sekundarbereich I war möglich und gegeben (5). D.h. diese Ostn waren zum Untersuchungszeitpunkt integriert und können bei einer Untersuchung von Lenkungsprozessen in der sfua Ost mit ihrer eigenen Problematik der "richtigen" Zuweisung nicht berücksichtigt werden. Dasselbe gilt für die im "Schulreport" dargestellten Daten dieser drei Schulen (6).

Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2, 1973, S.111-118. Bohnenkamp,J.: Auswertung der Erfahrungsberichte der 25 Orientierungsstufen über das Schuljahr 1972/73, o.O., o.J., Hektogramm. Hicken,R., Könke,A., Kühtz,B., Ziegenspeck,J.: Auswertung von Erfahrungsberichten der Orientierungsstufen Niedersachsens (1973/74), Lüneburg, 1975.

1) Langer,K., Vorkauf,H.: Soziale Koedukation in der Förderstufe Hoffnung und Realität, Weinheim, 1970. Hermann,U.U.: Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung, Weinheim, 1975
2) Brandau,H.W.: Über den Erfolg des niedersächsischen Schulversuchs zum Differenzierten Mittelbau, in: Peterßen,W.H.: Orientierungsstufe ... aaO., S.65-82.
3) Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung: Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern, Stuttgart, 1977.
4) Müller,R.: Eine Gesamtschule, die keine ist; in:FR vom 8.2.79
5) vgl. IfB: Schulversuche ... aaO., S.91 ff
6) Bayerischer Kultusminister (Hrsg.): Dokumentation: Zahlen, Daten, Fakten zum Schulversuch - Ergebnisse und Tendenzen; in Schulreport , Heft 5, 1975, S.10-19.

Die Untersuchung von Upplegger und Götz an den Föstn in Hessen (1) untersucht nur einen kleinen Ausschnitt des Lenkungsaspektes, die Leistungsgerechtigkeit der Schulartauslese. Sie wurde 1960 durchgeführt und kann, wegen des damals gegebenen Treatments und Kontextes als nicht mehr auf die heutige sfua Ost verallgemeinerbar betrachtet werden, sodaß wir auf ihre Darstellung verzichten können.
Es bleiben nach dieser Ausscheidung zwei empirische Untersuchungen, die im Folgenden dargestellt und reanalysiert werden sollen (2). Der Sekundärliteratur zur Ost ist zu entnehmen, daß zwei weitere Untersuchungen zur Verteilung und Selektion in der sfua Ost existieren (3). Sie sind jedoch auf dem "grauen" Markt der Wissenschaftsliteratur erschienen und waren uns trotz intensiver Bemühungen nicht zugänglich.

3.1.2.1. Geißler/Krenzer/Rang: Fördern und Auslesen.

Es wurden bei der Analyse der Zuweisungen zu den Schularten vier Förderstufenjahrgänge (1963-66) an sechs Förderstufen in Hessen untersucht, die vollständig erfaßt wurden (N=3966) (4). Bei der Analyse der Durchlässigkeit wurden zwei Förderstufenjahrgänge (1963/65 und 1964/66) an den Förderstufen vollständig erfaßt (N=1957) (5). Drei Schülergruppen müssen an den Förderstufen unterschieden werden: "Stammschüler", die aus dem Einzugsbereich der Schule kommen, an die die Föst angegliedert ist;"Vorzeitige Übergänger", die aus diesem Einzugbereich nach der Grundschule direkt in Gym oder RS übertreten, ohne die Föst zu besuchen (Creaming); "Auswertige", die außerhalb dieses Einzugsbereiches wohnen und z.T. freiwillig und z.T. weil ihre bisherige Schule nur Grundschule war. (6)

---

1) Upplegger, F., Götz, H.: Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen, Hannover, 1963.
2) Geißler, E.E., Krenzer, R.P., Rang, A.: Fördern und Auslesen, FfM, 1969, 2.Auflage. Wendeler J.: Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese, FfM, 1974
3) Hornich, K.: Bericht über das 5. und 6. Schuljahr 1970-72 der integrierten Orientierungsstufe Mannheim-Vogelstang, Mannheim 1973. Eckes, K., Haenisch, H.: Grundlegung und erste Ergebnisse. Informationen des wissenschaftlichen Begleitteams zur Versuchsreihe Gemeinsame Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz, Rheinstetten, 1976.
4) Geißler, E.E., u.a.: Fördern und Auslesen...aaO. S. 9
5) ebd. S. 55
6) ebd. S. 10 f

TREATMENT:

II. Kurssystem:

11. Kursdifferenzierte Fächer: Englisch und Mathematik, in der 6. Klasse auch Deutsch (1).
12. Die Kurserstzuweisung scheint in allen 6 Schulen mit Beginn der 5. Klasse zu erfolgen (2).
13. Zuweisungskriterium sind die Leistungen in den Hauptfächern während der Grundschule. In einigen Ausnahmefällen war auch der Elternwunsch ausschlaggebend (3).
14. Differenzierungsform: 5 Schulen differenzieren fachübergreifend; Umstufungen erfolgen in den Fächern gleichzeitig und in die gleiche Richtung. Eine Schule hatte eine fachspezifische Differenzierung (4).
15. 5 der untersuchten Fösten differenzierten in 4 Kursniveaus, eine in 5 (5).
16. Differenzierungstyp: Differenziert wird nach Lernzeit, Lerninhalten und Unterrichtsmethoden (6).
18. Die Notengebung in den Fösten war kursspezifisch (7).
19. Verteilung der Lehrer: "In der Regel werden die A-Kurse von Studienräten, die B-Kurse von Realschullehrern und die C-und D-Kurse von Volksschullehrern unterrichtet"(8).
20. Bei allen 6 Schulen handelte es sich um eine stabile, äußere Differenzierung (9).
21. Feste Umstufungstermine gab es an einigen Schulen nicht, an einigen wird halbjährlich umgestuft (10). Eine Schule stufte im 1. Jahr nicht um (11).
26. Für den Kursunterricht geeignete,abgestimmte Lehrbücher lagen z. T. nicht vor (12).

III. Ergänzende Differenzierungmaßnahmen:

27. Nur an einer Schule wurde ein zusätzlicher Förderkurs für aufzustufende Schüler eingerichtet.
29. In ihm sollte das notwendige "Nachholen" des inhaltlichen Vorsprungs des höheren Kurses unterstützt werden (13).

---

1) ebd. S. 51
2) ebd. S. 56
3) Vgl. ebd. S. 51 und S. 60
4) ebd. S. 51 ff
5) ebd. S. 51
6) ebd. S. 61
7) ebd. S. 74
8) ebd. S. 51
9) ebd. S. 56
10) ebd. S. 58 f
11) ebd. S. 56
12) ebd. S. 64
13) ebd. S. 61

KONTEXT:

I. Schule:

16. Creaming: An drei Schulen gingen mehr als 5 % der Schüler des Einzugsbereiches nach der 4. Klasse direkt an das Gym über, an den anderen drei Schulen weniger als 5 %. Im Durchschnitt der sechs Schulen wohnten 47 % der Schüler im Einzugsbereich der Stammschule und 53 % kamen von auswärts hinzu. Die "Auswärtigen" werden als "fast ausnahmslos Kandidaten für den späteren Übergang zu weiterführenden (gemeint sind RS und Gym - GH) Schulen" bezeichnet (1).

II. Lehrer:

20. Lehrerengagement: Die geleistete Unterrichtsarbeit hat von den Lehrern "über das normale Maß an Vorbereitungen und Arbeit hinaus viel Zeit und Energie" gekostet (2).

RAHMENBEDINGUNGEN:

I. Ökologische und soziologische Rahmenbedingungen:

2. Die Schichtverteilung im näheren Einzugsgebiet (ohne "Auswärtige") wird von Geißler u.a. durch die Schichtverteilung von Stammschülern und "vorzeitigen Übergängern" charakterisiert. Zur Schichtbestimmung wird ein 8-teiliges Berufsgruppenmodell verwendet (3).

Landarbeiter und Waldarbeiter	0 %
Landwirte und Pächter	3 %
Un- und angelernte Arbeiter	15 %
Facharbeiter	29 %
Untere Angestellte und Beamte	16 %
Selbstständige	8 %
Mittlere Angestellte und Beamte	19 %
Höhere Berufe	6 %

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

8. Tatsächliche Übertritte: Von den sechs Förderstufen traten in den vier Jahrgängen von den Stammschülern unter Hinzuzählung der vorzeitigen Übergänger über an: Gym 22 %, RS 33 HS 44 %. Berücksichtigt man auch die Auswärtigen, so lauten die Zahlen: Gym 22 %, RS 38 %, HS 39 %.(4). Die angegebenen Zahlen weichen für die einzelnen Schulen z.T. erheblich voneinander ab (5). An denselben sechs Schulen waren es vor Ei

---

1) ebd. S. 10 f
2) ebd. S. 55
3) ebd. S. 32
4) ebd. S. 14
5) ebd. S. 21 ff

führung der Föst: Gym 20 %, RS 23 %, HS 55 % (1). Im hessischen Landesdurchschnitt traten zwischen 64 und 66 aus den 4. und 5. Klassen über: Gym 17,5 %, RS 19 %, HS 63,5 % (2).

12. Der Erhebung der Bewährung von Föst-Schülern, die dem Gymnasium zugewiesen wurden, liegen drei Jahrgänge (1963-65)der sechs Schulen zugrunde. Der untersuchte Zeitraum beträgt ein Jahr, also die Versetzung nach 7. Jahrgangsstufe im Gym. Von den Fösten wurden in den drei Jahren insgesamt 548 Schüler an das Gym überwiesen. Am Ende der 7. Klasse wurde von diesen Schülern einer an die HS zurückgewiesen, 22 an die RS und 26 haben im Gym die 7. Klasse wiederholt (3). Die Zahlen streuen für die einzelnen Schulen und für die einzelnen Jahrgänge stark.
13. Die Erhebung der Bewährung an der RS hat die gleiche Datenbasis: sechs Schulen, drei Jahrgänge, Ende 7. Klasse. Insgesamt wurden von den Fösten 1073 Schüler an die RS überwiesen; 61 wurden nach einem Jahr in die HS rückversetzt, 55 mußten die 7. Klasse in der RS wiederholen und 9 gelang noch der Übertritt auf ein Gym (4). Auch hier eine starke Streuung von Schule zu Schule und zwischen den Jahrgängen.

III. Durchlässigkeit:

Die Umstufungszahlen beziehen sich "auf Kurse, die volle zwei Jahre bestanden haben". Zwei Föst-Jahrgänge wurden untersucht. Insgesamt wurden 668 Schüler (34 %) umgestuft. Bei der Föst mit fachspezifischer Differenzierung wurden die Umstufungen in Englisch und Mathematik addiert (5).

16.17.18. Umstufungen: Vergleiche die Umstufungstabelle (6) auf S. 223.

3.1.2.2. Wendeler: Schulsystem , Schulleistungen und Schülerauslese (7)

Wendelers Studie versteht sich als "vergleichende Felduntersuchung" (8). Fösten werden mit dem traditionellen Schulsystem verglichen, wobei jeweils Schulen an Standorten "mit ähnlichem Charakter" gewählt wurden. "Dabei kann es sich natürlich immer nur um eine entfernte Ähnlichkeit handeln " (9). "Im Schuljahr

---

1) ebd. S. 14
2) ebd. S. 28
3) ebd. S. 73
4) ebd. S. 73
5) ebd. S. 55
6) Diese Umstufungstabelle für die von Geißler und anderen untersuchten sechs Schulen enthält absolute Zahlen und wurde zusammengestellt und z. T. rückgerechnet aus fünf Tabellen. Vgl. ebd. S. 57-59. Die Schülerzahlen für die einzelnen Schulen sind nicht angegeben, so daß keine %-Werte errechnet werden können.
7) Wendeler, J.: Schulsystem...aaO.
8) ebd. S. 17
9) ebd. S. 19

Tabelle 1 : Umstufungen an den von Geißler u.a. untersuchten Förderstufen

	Föst 1			Föst 2			Föst 3			Föst 4			Föst 5			Föst 6		
	auf	ab	Ums.	auf	ab	Ums.	auf	ab	Ums.	auf	ab	Ums.	auf	ab	Ums.	auf	ab	Ums.
Jahrgang1963/65																		
5.Klasse:	7	41	48	25	36	61	12	17	29	9	13	22	8	30	38	0	0	0
6.Klasse:	0	25	25	0	1	1	4	14	18	0	2	2	2	21	23	16	21	37
Insgesamt:	7	66	74	25	37	62	16	31	47	9	15	24	10	51	61	16	21	37
Jahrgang1964/66																		
5.Klasse:	41	54	95	12	9	21	21	11	32	8	19	27	14	40	54	0	0	0
6.Klasse:	6	18	24	10	15	25	0	7	7	3	7	10	2	27	29	23	16	39
Insgesamt:	47	72	119	22	24	46	21	18	39	11	26	37	16	67	83	23	16	39

Erläuterung: auf = Zahl der Aufstufungen
ab = Zahl der Abstufungen
Ums. = Zahl der Umstufungen

68/69 wurden gegen Ende des Schuljahres die Schüler in den 6. Klassen der Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Förderstufen mit einer Testserie untersucht. Ende des Schuljahres wurde von den Förderstufen erfragt, auf welche Schulart die Schüler übergegangen seien. Zwei Jahre später, am Ende des Schuljahres 70/71 wurde durch briefliche Befragung die schulische Bewährung der Schüler in den verschiedenen Schularten festgestellt" (1). Es wurden standardisierte Schulleistungstests in Deutsch, Englisch und Mathematik verwendet (2). Insgesamt nahmen 3500 Schüler an der Untersuchung teil. Pro Klasse wurden höchstens 20 Schüler berücksichtigt, die per Zufall ausgewählt wurden (3).

TREATMENT:

I. Grundlagen und Ziele:

1. Strukturmerkmale: Eine der sieben untersuchten Fösten ist Teil einer integrierten Gesamtschule und damit int. Ost (4). Wendeler gibt seine Ergebnisse als Durchschnittswerte für alle sieben Fösten an. Die Ergebnisse dieser int.Ost gehen in die angegebenen Daten mit ein.

II. Kurssystem:

11. Kursdifferenziert wurden die Fächer Englisch und Mathematik; ab der 6. Klasse auch Deutsch (5).
12. Die Ersteinstufung erfolgt meist zu Beginn des 5. Schuljahres in ländlichen Gegenden erst nach einer gewissen Beobachtungszeit (6).
13. Bei der Kurszuweisung werden Elternwunsch, Grundschulgutachten und ggf. diagnostische Beobachtungstest verwendet (7).
15. In der Regel wird in drei Kursniveaus differenziert (8).
19. "Soweit möglich, unterrichten in den A-Kursen Gymnasiallehrer in den B-Kursen Realschullehrer und in den C-Kursen ebenso wie im "Kern" Hauptschullehrer" (9). Realschullehrer unterrichten auch in A-Kursen (10).
21. Die Umstufungen sind prinzipiell jederzeit möglich, erfolgen jedoch meist halbjährlich mit den Zeugnissen (11).

---

1) ebd. S. 55 f
2) ebd. S. 57 ff
3) ebd. S. 62
4) ebd. S. 33
5) ebd. S. 3
6) ebd. S. 4
7) ebd. S. 4
8) ebd. S. 3
9) ebd. S. 3
10) ebd. S. 34
11) ebd. S. 4

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

28. Aufgrund von organisatorischen Problemen und der zusätzlichen Arbeitsbelastung ist die Zahl der Förderkurse "sehr begrenzt".

IV. Schullaufbahnentscheidung:

33. Die Schule empfiehlt eine Schullaufbahn. Wollen die Eltern diese Empfehlung zu Gunsten einer höheren Schule korrigieren, muß das Kind ein "mehrtägiges Aufnahmeverfahren" absolvieren (1).

KONTEXT:

I. Schule:

1. Vier der untersuchten Förderstufen waren einer Haupt- und Realschule angegliedert, zwei einer Hauptschule und eine Teil einer integrierten Gesamtschule.
13. Alle Föstn bestanden seit mindestens vier Jahren(2).
14. Die Fösten sind Angebotsschulen im Regelschulsystem(3).
16. Nach Schätzungen der Föst-Leitungen liegt das Creaming an den untersuchten Föstn zwischen 1% und 7% (4).

II. Curriculum:

23. Die Revision der Lehrpläne ist "bisher mehr Programm als Wirklichkeit" (5).

III. Unterricht:

40. "Weitgehend arbeitet man mit dem herkömmlichen Unterrichtsmaterial"(6).

RAHMENBEDINGUNGEN:

I. Ökologische Rahmenbedingungen:

1. Untersucht wurden drei Föstn im kleinstädtisch-ländlichen Bereich (20 Klassen) und vier Föstn in neuen Siedlungsschwerpunkten in städtischen Ballungsgebieten(28 Klassen) (7). Für das traditionelle Schulsystem wurden städtische Gebiete mit 10HSn, 3RSn und 3 Gymn und zwei ländliche Gebiete mit 31 HSn, 5 RSn und 2Gymn herangezogen(8).

---

1) ebd. S.6
2) ebd. S.32
3) ebd. S.7
4) ebd. S.34
5) ebd. S.14
6) ebd. S.14
7) ebd. S.32
8) ebd. S.35

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

11. Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung: Wendeler führt in de Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch standardisierte Fachleistungstests durch und teilt die Schüler gemäß ihrer Testergebnisse in drei Leistungsgruppen. Im traditionellen Schulsystem wurde die Zugehörigkeit der Schüler der jeweil gen Leistungsdrittel (=100%) zu den Schularten ermittelt und in den Föstn der Übertritt der Schüler der jeweiligen Leistungsdrittel in die drei Schularten. Für die eine beteiligte integrierte Gesamtschule wurde die Zugehörigkeit zu einem der drei Leistungsniveaus den Schularten gleichgesetzt; Schüler, die in einzelnen Fächern unterschiedliche Kursniveaus angehörten - insgesamt nur 11! - wurden aus de Untersuchung ausgeschlossen. Die Leistungsdrittel waren fü das traditionelle Schulsystem und die Föstn gemäß den Test punktwerten gleich geschnitten(1).
Für die Fächer Deutsch und Mathematik ergaben sich folgend Werte: Vgl. Tabelle auf der nächsten Seite(2)!
Leistungsgerechte Zuweisung läge nach Wendeler vor, wenn die Föst mehr Schüler des unteren Leistungsdrittels der HS des mittleren der RS und des oberen dem Gym zuwiese. Dies ist für das Fach nicht der Fall. Lediglich in Mathematik weist die Föst 21% mehr Schüler des mittleren Leistungsdri tels der RS und 10% des oberen Drittels dem Gym zu, dafür 7% des unteren weniger der HS. Wendeler kommt zu dem Schlu die Zuweisung der Föst sei insgesamt nicht "leistungsgerec ter"(3).
12. Bewährung am Gym:"Als "erfolgreich" bezeichnen wir im folgenden bei den Gymnasiasten diejenigen, die im Gymnasium ge blieben waren und nach zwei Jahren in die 9. Klasse verset wurden" (4). Wendeler bezieht die Bewährung wiederum auf d Testergebnisse in den drei Fächern.
Vgl. die Bewährungsquoten am Gymnasium (5) in der Tabelle auf S. 228.
Ergebnis: Föst-Schüler, die auf das Gym übertraten, bewähr sich insgesamt besser.
13. Bewährungen an der RS: Als Bewährungskriterium für die RS dient das gleiche wie für das Gym. Die wenigen RS-Schüler, die in dieser Zeit noch auf das Gym übertraten, wurden ebe falls als "erfolgreich eingestuft" (6).
Vgl. die Bewährungsquoten an der RS (7) in der Tabelle auf S. 228.
Ergebnis: Die Bewährung an der RS unterscheidet sich bei t ditioneller Zuweisung und Föst-Zuweisung nicht.

---

1) ebd., S.80
2) ebd., S.81f
3) ebd., S.84
4) ebd., S.91
5) ebd., S.93; Die Daten wurden über die absoluten Zahlen %-Werte umgerechnet.
6) ebd., S.91
7) ebd., S.94; Die Daten wurden in %-Werte umgerechnet.

Tabelle 2 : Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung

TRADITIONELLE ZUWEISUNG

		Haupt-schule	Real-schule	Gymna-sium
Unterstes Leistungs-drittel (N=344)	Deutsch	85%	11%	4%
	Mathematik	77%	6%	17%
Mittleres Leistungs-drittel (N=339)	Deutsch	31%	37%	32%
	Mathematik	44%	24%	32%
Oberes Leistungs-drittel (N=371)	Deutsch	7%	27%	66%
	Mathematik	20%	38%	42%

ZUWEISUNG DURCH DIE FÖRDERSTUFE

		Haupt-schule	Real-schule	Gymna-sium
Unterstes Leistungs-drittel (N=205)	Deutsch	83%	15%	2%
	Mathematik	70%	27%	3%
Mittleres Leistungs-drittel (N=153)	Deutsch	58%	25%	17%
	Mathematik	34%	45%	21%
Oberes Leistungs-drittel (N=196)	Deutsch	4%	32%	64%
	Mathematik	9%	33%	58%

Tabelle 3 : Bewährung am Gymnasium

	TRADITIONELLES SCHULSYSTEM			FÖRDERSTUFE		
	Untere zwei Leistungsdrittel	Oberes Leistungsdrittel	Insgesamt	Untere zwei Leistungsdrittel	Oberes Leistungsdrittel	Insgesamt
Deutsch	69%	68%	68%	63%	85%	79%
Mathematik	66%	72%	69%	84%	83%	83%
Englisch	44%	79%	64%	75%	87%	80%

Tabelle 4 : Bewährung an der Realschule

	TRADITIONELLES SCHULSYSTEM				FÖRDERSTUFE			
	Unteres Leistungsdrittel	Mittleres Leistungsdrittel	Oberes Leistungsdrittel	Insgesamt	Unteres Leistungsdrittel	Mittleres Leistungsdrittel	Oberes Leistungsdrittel	Insgesamt
Deutsch	60%	72%	74%	71%	55%	73%	75%	71%
Mathematik	45%	77%	71%	69%	65%	64%	91%	69%
Englisch	59%	71%	78%	70%	63%	72%	76%	70%

Erläuterung: Die Zahlen für die Bewährungen insgesamt schwanken für die einzelnen Fächer in denen Tests durchgeführt wurden leicht, weil die Grundgesamtheit für die einzelnen Fächer, die berücksichtigt wurde schwankt: für das trad. Schulsystem zwischen 541 und 558, für die Föst zw.189 und203.

3.1.2.3. Die sfua Ost München/Neu-Perlach

Die beiden dargestellten Untersuchungen von Geißler u.a. und Wendeler reichen für eine Einschätzung der sfua Ost nicht aus, da sie zu wenige unabhängige Variablen beschreiben und kontrolieren,und das Treatment der untersuchten Schulen z.T. für den heutigen Stand der Entwicklung der sfua Ost nicht mehr repräsentativ ist (fachübergreifende Differenzierung des Kurssystems) Da uns neuere Untersuchungen nicht vorliegen greifen wir auf Material einer sfua Ost in Bayern zurück (1).

TREATMENT:

II. Kurssystem:

11. Äußere Differenzierung wird in Englisch und Mathematik durchgeführt (2).
12. Mit Ablauf des 1. Schulhalbjahres wurde 1974 in der 5.Klasse in Englisch und Mathematik die äußere Differenzierung eingeführt(3).
13. Zuweisungskriterien waren "bisherige Leistungsmessungen" und die "Beobachtungen der Lehrkräfte"(4).
14. Da die Umstufungen fachspezifisch erfolgen(5), kann angenommen werden, daß auch die Einstufungen aufgrund der Fachleistungen vorgenommen werden, es sich also um eine fachspezifische Leistungsdifferenzierung handelt.
15. In Englisch wurde in zwei Niveaus differenziert(6), in Mathematik in drei Niveaus (7).
16. Differenzierungstyp: Die Kursniveaus sind nach Unterrichtsmethoden, Lernzeit und abgestimmten Stoffpensen differenziert

---

1) Mai,G.:Bericht über die Arbeit der Schulformunabhängigen Orientierungsstufe München vom 10.4.74, München,Hektogramm. Im folgenden zitiert als Bericht'74. Mai,G.: Bericht über die Arbeit der Schulformunabhängigen Orientierungsstufe München, Schulzentrum Perlach-Nord, vom 29.4.76, München, Hektogramm. Im folgenden zitiert als Bericht'76. Schulreferat der Landeshauptstadt München: Interne Arbeitsergebnisse, München, 1976,Hektogramm. Schulreferat der Landeshauptstadt München: Bekanntgabe im Schulausschuß am 10.9.1975.
2) Mai,G.: Bericht'74...aaO.,S.8
3) ebd. S.28
4) ebd. S.28
5) Schulreferat der Landeshauptstadt München:Bekanntgabe...aaO., S.2
6) Mai,G.:Bericht'74...aaO.,S.37
7) ebd.S.28

17. Die drei Niveaus hatten in Mathematik ein gemeinsames Funda
ment, in den C-Kursen wurde wiederholt und vertieft, in den
B-Kursen wurden die Lernziele und der Lernstoff erweitert,
den A-Kursen wurden die Lernziele und der Lernstoff nochmal
erweitert (1). Die Kurse wurden von Lerneinheit zu Lernein-
heit abgestimmt (2). Das gleiche gilt für die zwei Niveaus
im Fach Englisch(3).
18. Die Prüfungsaufgaben auf den Leistungsniveaus sind in Mathe
matik aufeinander abgestimmt (Überlappung) (4), wie auch di
Notenskala (zwei Notenstufen von Kursniveau zu Kursniveau)(
Im Bericht '76 wird allgemein für das Kurssystem festgestel
daß die Aufgabenstellungen bei den Probearbeiten gleich war
ebenfalls die Benotung (6).
19. Lehrer aller Schularten unterrichten in Mathematik in der O
und zwar "jede Lehrkraft möglichst verschiedene Leistungs-
gruppen" (7).
20. Die Fachleistungsdifferenzierung war stabil.
21. Die Schüler "wurden bisher dreimal, ab Schuljahr 75/76 nur
noch zweimal in den Fächern Mathematik und Englisch in Lei-
stungskurse ein- bzw. umgestuft" (8).
24. In Mathematik betrugen 1974 die Kursfrequenzen der oberen u
unteren Kursniveaus 15 - 20 Schüler, im mittleren Niveau be
suchten 30 Schüler einen Kurs. (9)
26. Auf allen drei Kursniveaus in Mathematik wird das gleiche L
buch verwendet, das durch Arbeitsblätter erweitert wird (10

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

27. In Englisch und Mathematik sind die Förderkurse Lift-Kurse
Schüler mit mittlerem Leistungsniveau.
28. Zusätzlicher Förderunterricht wird wöchentlich durchgeführt
Die Teilnahme für die von den Lehrern ausgewählten Schüler
verpflichtend (11). Im letzten Schuljahrsdrittel besuchten
weils ca. 28 % der Schüler Förderkurse in Mathematik und En
lich (12).
30. Die Förderkurse sind zusätzlicher Nachmittagsunterricht (13
31. Neigungskurse gibt es: Orff-Schulwerk zwei Stunden wöchent
lich, Schulchor eine Stunde, Flötenspiel eine Stunde, Theat
zwei Stunden, Schülerzeitung zwei Stunden (14).

---

1) ebd. S. 29
2) ebd. S. 30
3) ebd. S. 37
4) ebd. S. 34 f
5) ebd. S. 33
6) Mai G.: Bericht'76...aaO. S. 17
7) Ders.: Bericht '74...aaO. S. 33
8) Ders.: Bericht '76...aaO. S. 15
9) Ders.: Bericht '74...aaO. S. 25
10) ebd. S. 33
11) ebd. S. 41
12) Ders.: Bericht '76...aaO. S. 16
13) Ders.: Bericht '74...aaO. S. 41
14) ebd. S. 41

IV. Schullaufbahnentscheidung:

32. Die Eltern werden über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes von den Lehrern beraten (1). Der Schulleiter beriet 1/2 Jahr vor der ersten Eignungsfeststellung die Schüler einzeln (2).
34. Die Eignungsfeststellung der Schule basiert auf den Schulnoten und einem Wortgutachten. Durchgeführte standardisierte Tests (Rechtschreibtest, Wortschatztests, PSB, Pauli-Test, Angst-Test, sozialer Einstellungstest, soziometrische Messungen) wurden in Einzelfällen zur Korrektur dieser Feststellung herangezogen (3).

V. Lehrerkooperation:

36. Fachteamsitzungen dienen der Verbesserung der Unterrichtsgestaltung und der Erarbeitung eines Unterrichtsplans (4).

KONTEXT:

I. Schule
1. Die Ost-Neuperlach ist Teil eines kooperativen Schulzentrums.
2. 1974 war die 5. Klasse achtzügig (5).
3. In den Schuljahren 74/75 bis 76/77 wurden jeweils 240 Schüler in die 5. Klasse aufgenommen; zwischen 109 und 57 Schüler, die angemeldet waren, mußten zurückgewiesen werden (Auswahl: Losverfahren + Härtefälle) (6).
4. Die Klassengrößen schwanken zwischen 29 und 34 Schülern (7).
7. Abzüglich der durch den Versuchsstatus bedingten besseren Versorgung mit Lehrer beträgt das Klassen-Lehrer-Verhältnis 1:1,6 (7a).
8. "Die Schule ist mit Klassen- und Nebenräumen ausreichend versorgt" (8).
13. Der Schulversuch begann mit dem Schuljahr 1973/74 (9).
14. Die Ost ist Versuchsschule mit Angebotscharakter.
16. "Aus dem Einzugsbereich werden nahezu alle von der Grundschule als für den Besuch eines Gymnasiums geeignet erklärten Schüler von ihren Eltern direkt an das städt. Werner-von-Siemens-Gymnasium angemeldet" (10).

II. Lehrer:

17. Die Lehrer melden sich freiwillig zur Ost, zum Teil aber aus privaten Gründen; Identifikationen mit dem Ziel der Ost müssen bei ihnen erst aufgebaut werden. (11)

---

1) ebd. S. 42
2) Ders.: Bericht '76 S. 17
3) ebd. S. 17 f
4) Ders.: Bericht '74 S. 8
5) ebd. S. 18
6) Ders.: Bericht '76 S. 3
7) Schulreferat München: Interne Arbeitsergebnisse aaO.
7a) Schulreferat München: Bekanntgabe aaO. S. 4
8) Mai G.: Bericht '74 S. 4
9) Ders.: Bericht '76 S. 17
10) ebd. S. 2
11) ebd. S. 5

18. An der Ost unterrichteten: zwei Gym-Lehrer, sieben RS-Lehrer 16 Volksschullehrer, 5 Volksschulfachlehrer und drei Religio lehrer (1).
20. Die Lehrer der Ost zeigen ein "erstaunliches Engagement" (2)
22. "Alle Lehrer (sind) zu sehr auf den Leistungsbereich fixiert was leicht zu einer Überforderung der Schüler führen kann"(3

IV. Unterricht:

36. "Die Unterrichtsmethode der Lehrkräfte führt weg vom Frontal- unterricht und berücksichtigt in besonderem Maße soziale Arbeitsformen wie Gespräch, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Hilfleistung stärkerer Schüler für leistungsschwächere" (4).
40. "Alle für den Schulbeginn erforderlichen Lehrmittel (standen zur Verfügung" (5).
43. Weil in jeder Klasse mindestens ein leistungsschwacher oder nervöser Schüler ist, sind die Lehrer therapeutisch überfordert. Ein Schulpsychologe wird gefordert (6).
44. Projektunterricht wird zwei Stunden wöchentlich in Deutsch, Biologie, Physik und Chemie durchgeführt (7).

V. Innere Differenzierung:

45. Partner- und Gruppenarbeit werden durchgeführt.

VI. Leistungsmessung:

51. Als diagnostisches Hilfsmittel dient ein standardisierter Beobachtungsbogen (8), der bis 1976 nochmals vom Lehrerkollegium überarbeitet wurde (9).
53. Neben den durchgeführten standardisierten Tests ist die Leistungsmessung lernzielorientiert (10).

VII. Außenkontakte:

56. Elternabende, Elternsprechtage und Elternsprechstunden sind gut besucht (11)."Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternbeirat ist ausgezeichnet" (12).
57. "Die Elternbeiräte scheuen keine Mühe, für die Belange der Schule einzutreten" (13).

---

1) Ders.: Bericht '76 S. 5
2) Ders.: Bericht '74 S. 6
3) ebd. S. 7
4) ebd. S. 16
5) ebd. S. 2
6) ebd. S. 5
7) Ders.: Bericht '76 S. 5
8) Vgl. Anlage zu Bericht '74
9) Vgl. Bericht '76 im Anhang
10) Mai G.: Bericht '74, S. 7
11) ebd. S. 13
12) Ders.: Bericht '76 S. 10
13) ebd. S. 10

58. Ein kleiner Prozentsatz der Eltern verweigert jegliche Zusammenarbeit mit der Schule (1).
61. Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs wird vom Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung durchgeführt. "Die Untersuchung erstreckt sich ausschließlich auf das Abverlangen von Daten, die Methoden der schulformunabhängigen Orientierungsstufe werden nicht untersucht" (2). Ein Daten-Feedback gibt es nicht (3).
62. Die Lehrer besuchen mindestens einen Fortbildungskurs (4). Das Stadtschulreferat organisierte für die Ost-Lehrer "mehrtägige Wochenend-Arbeitstagungen" (5).

RAHMENBEDINGUNGEN:

I. Ökologische Rahmenbedingungen:

1. Die Ost hat als Einzugsgebiet die neuerstandene Trabantensiedlung Neuperlach.

II. Schülerzusammensetzung und -merkmale:

3. Die 1973 in die Ost eingeschulten Schüler hatten folgende Empfehlungen von den Grundschulen: 20 Schüler gymnasialgeeignet, 16 bedingt gymnasialgeeignet, 227 hauptschulgeeignet (6).
10. Schichtzusammensetzung der Ost-Schüler: bei einer Umfrage 1974/75 (Rücklauf 92 %) wurden die Eltern nach ihren Schulabschlüssen befragt. Von den Vätern hatten: 4 % keinen HS-Abschluß, 9 % HS-Abschluß, 41 % Berufsschulabschluß, 12 % Fachschule, 1 % RS ohne Abschluß, 8% Mittlere Reife, 6 % Höhere Fachschule, 4 % Abitur und 7% besuchten die Universität (7).

III. Eltern:

13. Schullaufbahnerwartung: Bei dieser Befragung gaben die Eltern folgende Abschlußwünsche für ihre Kinder an (8):

	HS	RS	Gym	Unbest.	K.Ang.
5.Jgs.(Jg.74)	5,3%	45,2%	21,3%	13,8%	14,7%
6.Jgs.(Jg.73)	13,9%	63,4%	16,2%	4,2%	2,3%

---

1) Ders.: Bericht '74 S. 13
2) Ders.: Bericht '76 S. 23
3) ebd. S. 22 f
4) Ders.: Bericht '74 S. 11
5) Ders.: Bericht '76 S. 6
6) Schulreferat München: Bekanntgabe S. 3
7) Mai G.: Bericht '76 S. 10
8) Schulreferat München: Interne Arbeitsergebnisse, o.S.

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

7. Empfehlungen am Ende der Ost: 1975 stellte die Schule für den Jahrgang 1973 folgende Empfehlungen aus: 52 Empfehlungen für das Gymnasium (21% der Schüler), 110 Empfehlungen für die RS (44,5%), 85 Empfehlungen für die HS (34,5%). "Eignung" und "bedingte Eignung" scheinen jeweils als Empfehlung zusammen gefaßt (1).
8. Tatsächliche Übertritte: 1975 traten tatsächlich über (2): an das Gym 30 Schüler (12%), an die RS 138 Schüler (56%), an die HS 79 Schüler (32%).
9. Tatsächliche Übertritte und Empfehlungen: Alle auf das Gym übergetretenen Schüler hatten die entsprechende Empfehlung, von den 129 RS-Übergängern, die am Schulzentrum blieben (9 Schüler besuchten andere RSn und werden nicht mehr weiter erwähnt), hatten 107 die Empfehlung "geeignet", 12 die Empfehlung "bedingt geeignet", 10 waren als nicht geeignet diagnostiziert(3).
10. Nach der Ost waren die ursprünglichen Empfehlungen der Grundschule folgendermaßen verändert (4):

Empfehlungen der Ost	Empfehlungen der Grundschule	
	"Gym. geeignet" od. "bedingt Gym. geeig."	Hauptschulempfehlung+
"Gym. geeignet"	23	31
"Bedingt Gym geeig."	--	1
"RS geeignet"	12	90
"Bedingt RS geeig."	--	20
"Hs geignet"	1	85
Insgesamt(N=247)	36	227

+Erläuterung:In den als HS-Empfehlungen der Grundschule ausgewiesenen 227 Empfehlungen scheinen die 16 bedingten Eignungsempfehlungen an das Gym nochmals enthalten. Sie werden nicht getrennt aufgeführt, die gesamte Zahl der Schüler beträgt jedoch 247. Außerdem stimmen die in der "Bekanntgabe" angegebenen Zahlen nicht genau mit denen des Jahresberichts überein; hier ergeben sich 54 Empfehlungen zum Gym, dort wird nur von 52 gesprochen!

12. Nach halbjähriger Probezeit verließen das Gym: 2Schüler"freiwillig" und 5 wurden abgewiesen(5).

1) Mai,G.: Bericht'76 S.18
2) ebd. S.19
3) ebd. S.19
4) Schulreferat München: Bekanntgabe...aaO.,S.3
5) Mai.G.: Bericht'76 S.20

13. Im gleichen Zeitraum wurden von der RS abgewiesen: 5 geeignet eingestufte Schüler, 2 bedingt geeignete Schüler, ein nicht geeignet diagnostizierter Schüler (1).

III. Durchlässigkeit:

15. Es wird nur die Verteilung der Schüler auf die Kursniveaus am Ende des Schuljahres 1974/75 angegeben. Die Entwicklung der Kursfrequenzen kann deshlab nicht verfolgt werden.
16. Im Schuljahr 1974/75 wurden in beiden Jahrgängen insgesamt 73 Schüler in Englisch oder Mathematik aufgestuft(14,4%)(2).
17. Im gleichen Jahr wurden ebenfalls in der 5. und 6.Klasse 85 Schüler abgestuft (16,7%).(3).

NEBENWIRKUNGEN:

I. Schüler:

1. In einer anonymen Meinungsumfrage bei den Eltern im Schuljahr 1974/75 (Rücklaufquote 92%) gaben diese in % der befragten Elternschaft an: ihre Kinder äußerten Angst vor ihren Lehrern: 0,2% oft Angst; 14,8% manchmal Angst; 78,5% nie Angst; 5,4% weiß nicht (4).
2. Als negative Auswirkungen des Leistungsdrucks wurden bei eingen Kindern "nervöse Störungen" festgestellt(5). Der Grad der Belastung der Schüler wurde von den Eltern bei der Meinungsumfrage folgendermaßen eingeschätzt: 0% zu stark; 17,3% stark; 72,1% gerade richtig; 8,2% wenig; 1,1% zu wenig (6).

II. Lehrer:

7. Die Arbeitsbelastung der Lehrer durch die Eignungsfeststellung (Durchführung einer großen Zahl von Tests) scheint weiterhin nicht mehr zumutbar (7).
8. "Disziplinschwierigkeiten...treten bisher nicht auf"(8). Leistungsschwächere und unruhige Schüler sind "erhebliche Störfaktoren". Eine Sonderschulzuweisung wird erwogen(9).

IV. Politik und Verwaltung:

22. Der durch den Versuch bedingte Mehraufwand beträgt bei insgesamt 31 Lehrkräften 5 Lehrkräfte (10).

---

1) ebd. S.19f
2) ebd. S.15
3) ebd. S.15
4) ebd. S.10
5) Ders.: Bericht'74 S.23
6) Ders.: Bericht'76 S.10
7) ebd. S.18
8) Ders.:Bericht'74 S.3
9) ebd. S.23
10) Schulreferat München: Bekanntgabe...aaO.,S.4

3.1.3. Bewertungen der beteiligten Personengruppen und Instanzen

Theoretisch können Bewertungen unterschieden werden, die sich auf Intentionen beziehen von Bewertungen, die bzgl. der Realität gefällt werden. In der Regel beziehen sich die ausgesprochenen Bewertungen auf Realität bzw. realisierte pädagogische Konzepte. Weiter sind zu unterscheiden Bewertungen, die im Hinblick auf Zielerreichung gefällt werden (normative Bewertungen) und solche die systemvergleichend gefällt werden (komparative Bewertungen, Urteile). Wir brauchen sie in der folgenden Darstellung nicht extra zu kennzeichnen, denn Urteile sind an ihrer komparativen Formulierung (besser als, höher als etc.) leicht erkenntlich. Wir gehen davon aus, daß der Deutsche Bildungsrat und die Kultusministerien in Hessen und Niedersachsen ihre eigenen Intentionen und Programmatiken grundsätzlich positiv bewerten. Dennoch sind kritische Bewertungen der eigenen Intentionen möglich, wenn Bewertungen zeitlich später abgegeben werden und sich die Intentionen und Bewertungsmaßstäbe zwischenzeitlich aufgrund theoretischer Weiterentwicklungen oder aufgrund von Erfahrungen mit Realisierungen früherer Intentionen verändert haben. Kritische Bewertungen sind insbesondere dann anzutreffen, wenn die Realisierungen den positiv bewerteten eigenen Intentionen nicht entsprechen.

3.1.3.1. Bewertung der sfua Ost durch die Pädagogik

Die Pädagogik ist bzgl. der Bewertungen der sfua Ost in zwei Lager geteilt: ein Teil lehnt sie strikt ab, der andere befürwortet sie mehr oder weniger kritisch. Im Folgenden stellen wir die Bewertungen der beiden Fraktionen nacheinander dar.

A. Kritische Befürwortung der sfua Ost

TREATMENT:

I. Grundkonzeption und ihre Ziele:

1. Strukturmerkmale: Der Deutsche Bildungsrat bewertet die Föst des Deutschen Ausschusses und die realisierten Föst-Versuche "als nachträglich eingeführte besondere Stufe in einem sele

tiven Schulsystem, das die Funktion hatte, Härten zu mildern und die Auswahl der Kinder auf eine objektive Basis zu stellen .... Die Förderstufe war eine notwendige Übergangslösung" (1). Haenisch/Ziegenspeck sehen als Voraussetzung der Möglichkeit einer eigenständigen Orientierung der Schüler, daß die Fächer der Ost gleich gewichtet sein müssen. In den Stundentafeln und im Kurssystem der sfua Ost sehen sie jedoch die traditionelle Fächerhierarchie enthalten, sodaß es sich bei der sfua Ost um eine "Zwangsorientierung"auf diese Fächer und die folgenden Schullaufbahnen hin handelt (2). Die sfua Ost wird eingestuft als "Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I" in Richtung Abbau der Schularten und Entwicklung einer Stufenschule, also als Beginn einer Entwicklung zu einer int Ost (3).

6. Deutscher Bildungsrat: "In den Bestrebungen der Länder, eine Orientierungsstufe zu schaffen, werden die Gesichtspunkte von Fördern und Verteilen unterschiedlich stark betont ... wenn z.B. gegen Ende der 6. Klasse in Orientierungsstufen Empfehlungen darüber ausgesprochen werden, welche der drei Schulformen der Schüler künftig besuchen soll (wie dies bei der sfua Ost der Fall ist - G.H.), so hat die Orientierungsstufe vornehmlich die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen zum Ziel. Die Maßstäbe für die Leistungsbeurteilungen sind nicht von den Lernvoraussetzungen und Motivationen der Lernenden bestimmt, sondern von den Anspruchsniveaus der verschiedenen Schulformen" (4). Haenisch/Ziegenspeck: Die Ost "kann sich dieser Aufgabe (der Selektion - G.H.) nicht entziehen" (5) und: "Die punktuelle Lenkungsaussage der Orientierungsstufe erhebt ... den Anspruch, angemessener, d.h. gerechter und richtiger zu sein als die punktuelle Entscheidung am Ende der Grundschule. Da auch sie jedoch Fehlentscheidungen nie ganz wird ausschalten können, sollten auch im Anschluß an diesen Plazierungsvorgang Möglichkeiten der Revision sichergestellt werden" (6).

II. Kurssystem:

20. Differenzierungsmodell: Der Deutsche Bildungsrat urteilt über die stabile, äußere Fachleistungsdifferenzierung: "Nach dem Stand der fachdidaktischen Diskussion sollten Differenzierungsprobleme in der Orientierungsstufe für die Fächer Mathematik und Englisch nicht mehr durch dauerhafte Leistungsgruppierung gelöst werden. Bei entsprechenden Rahmenbedingungen sollten fexiblere Formen der Differenzierung gesucht werden" (7).

---

1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan ... aaO., S.141
2) Haenisch,H.,Ziegenspeck,J.:Die Orientierungsstufe. Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration, Weinheim, 1977, S.82
3) Vgl. Thomas,H.: Orientierungsstufe als Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I, in: Ziegenspeck,J.(Hrsg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, Braunschweig, 1975, S. 56 - 76; auch: Rolff,H.-G.: Orientierungsstufe: Orientierung für die Stufenschule, in: Schulmanagement, Heft 4, 1974, S.5f
4) Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, aaO., S.132
5) Heanisch/Ziegenspeck: Orientierungsstufe ... aaO., S.112
6) ebd., S.112 f
7) Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, aaO., S.119, S.130f

26. "Bislang wirken die Differenzierungsmöglichkeiten, die in de Lernmitteln (in der Regel durch Zusatzstoffe) angeboten werden, eher im Sinne der Verteilung von Schülern nach ihrer Lerngeschwindigkeit als im Sinne einer Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen"(1).

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

29. Liftkurse, in denen Lernziele und -inhalte 'nachgelernt' werden müssen, um Anschluß an einen Kurs mit höherem Leistungsniveau zu finden, führen nach dem Deutschen Bildungsrat zum "Eindrillen von Differenzpensen","das den Lernbedürfnissen von Schülern der Orientierungsstufe nicht gerecht wird"(2).

KONTEXT:

III. Curriculum:

Der Deutsche Bildungsrat bewertet die curriculare Situation in der Ost gegenwärtig folgendermaßen: "Um die Absichten der Reform in den Unterricht zu vermitteln, wäre es erforderlich über die Erstellung von Lehrplänen hinaus den Zusammenhang von Lehrplänen mit der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie mit der Lehrerfortbildung zu stärken und praxisnahe Curriculum-Entwicklung im Rahmen der Lehrplan-Entwicklung intensiver zu fördern"(3).

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

8. Geißler u.a. schließen an das Ergebnis, daß an den untersuchten Föstn die Übertritte zu RS und Gym im Eigenvergleich und im Vergleich zum hessischen Landesdurchschnitt höher lagen, die Bewertung an: "Der Beweis dafür, daß in Hessen die Förderstufe als Förderstufe wesentlich zur Entdeckung von Begabungsreserven und zur Erhöhung der Übergänge an weiterführer Schulen beigetragen hat, darf als definitiv erbracht gelten' (4).
10. Haenisch/Ziegenspeck: Hornichs Vergleich von Grundschulempfehlungen und Übertritten nach der Ost zeigt, daß ein Drittel der Schüler durch die Ost noch einer höheren Schulform zugewiesen werden konnten; sie wären durch die Grundschule "vermutlich fehlgeleitet worden"(5). Eckes/Haenisch Untersuchung belegt nach Haenisch/Ziegenspeck, daß die Ost geeignet ist, überhöhte Bildungserwartungen der Eltern abzuwehren (6). Deutscher Bildungsrat:"Der Anteil der erfolgreichen Schüler wächst"(7).

---

1) ebd. S.133
2) ebd. S.131
3) ebd. S.133
4) Geißler u.a.:Fördern und Auslesen...aaO.,S.29
5) Haenisch/Ziegenspeck: Die Orientierungsstufe...aaO.,S.11
6) ebd. S.116
7) Deutscher Bildungsrat: Bericht'75,aaO., S.134

11. Wendeler: Die Auslese der Föst ist im Vergleich zum traditionellen Schulsystem "weder strenger noch milder"(1). Die Zuweisung durch die Föst ist nicht "leistungsgerechter", gemessen an dem Außenkriterium des verwendeten standardisierten Test (2).

12/13. Deutscher Bildungsrat: "Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge müssen weniger häufig als bisher korrigiert werden"(3). Wendeler: Bei den dem Gym zugewiesenen Schülern sind die Versagerquoten von Föst-Schülern niedriger, als bei Schülern, die von der Grundschule zugewiesen wurden; bei den RS-Schülern ergibt sich kein Unterschied (4).

III. Durchlässigkeit:

16/17. Haenisch/Ziegenspeck: Hornichs Untersuchung "kann als Beweis dafür gewertet werden, daß der Lenkungsprozeß auch noch im 2. Jahr der Orientierungsstufe in vollem Gang war"(5). Geißler u.a.: Die Umstufungen im 1. Förderstufenjahr überwiegen die im 2.Jahr deutlich. Die Niveaukurse entwickeln sich auseinander, was die Durchlässigkeit zunehmend einschränkt(6).

18. Geißler u.a.: "In allen Schulen überwog die Zahl der Abstufungen die der Aufstufungen beträchtlich" und im 2. Föst-Jahr noch deutlicher als im ersten(7).

B. Ablehnung der sfua Ost

TREATMENT:

I. Grundkonzeption und Ziele:

6. Hitpass diagnostziert als Problem der Zuweisung durch die Grundschule: "Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (ohne Einführung der sfua Ost - G.H.) treten nicht alle 'Abiturfähigen' in das Gymnasium ein, sondern darüberhinaus eine etwa gleich große Anzahl, die dazu nicht befähigt ist"(8), daher die hohen Versagerquoten an den Gymnasien (9). Die Begabungsreserven sind bereits ausgeschöpft. Einer Einführung der sfua Ost zu ihrer Mobilisierung bedarf es nicht (10). Im Gegenteil: ihre Einführung würde mit der Vermehrung der Übergänge

---

1) Wendeler,J.: Schulsystem...aaO.,S.99
2) ebd. S.84
3) Deutscher Bildungsrat: Bericht'75,aaO.,S.134
4) Wendeler,J.: Schulsystem...aaO.,S.99
5) Haenisch/Ziegenspeck: Die Orientierungsstufe...aaO.,S.115
6) Geißler u.a.: Fördern und Auslesen..aaO.,S.60f
7) ebd. S.60ff
8) Hitpass,J.: Zwischenbilanz der Bildungsreform, Bottrop, 1973, S.20
9) Sehringer,W.: Die Ergebnisse der modernen Begabungsforschung und die Problematik der Orientierungsstufe, in: Peterßen,W.H.(Hrsg.): Orientierungsstufe - Beiträge aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Praxis, Ravensburg, 1975, S.118 - 140, hier S.122
10) Hitpass,J.: Zwischenbilanz...aaO.,S.20

an die höheren Schulen nur die Versagerquoten noch weiter er
höhen oder das Leistungsniveau an diesen Schulen entscheiden
drücken (1). "Die Förderstufe bezieht sich auf die Minderhei
der Begabungsreserve und verstellt den Blick auf das Unrech
das jener Mehrheit zugefügt wird, die unter der Suggestion
dieses Zieles steht, es aber nicht erreicht. An der unerhört
Frustration machen wir uns gesellschaftlich schuldig" (2).
Hitpass schreibt, daß bei Verwendung geeigneter psychologis
Prüfverfahren, die ihm bereits vorliegen, "mit fast 100%iger
Sicherheit die Ungeeigneten (von den höheren Schulen - G.H.)
ferngehalten werden (können), und sie werden mit ähnlich hoh
Sicherheit keine Geeigneten ... ausschließen; ... ihr Einsat
würde die Einrichtung einer Orientierungsstufe unter dem As-
pekt ihrer 'Auslesefunktion' unnötig machen" (3). Sehringer
legt seiner Analyse der Lenkungsprozesse die Taylor-Russel-
Tafeln zugrunde, die er dahingehend interpretiert, daß eine
Erhöhung der richtigen Plazierungen ausschließlich durch ein
Erhöhung der Prognosevalidität der Zuweisung und ihrer Ver-
fahren zu erreichen sei (4). Der Ost unterstellt er dann, si
"erliegt dem Trugschluß, mit einer um zwei Jahre verlängerte
Beobachtungszeit die Validität der Schullaufbahnlenkung so
steigern zu können, daß der Verlust an Geeigneten schulpoli-
tisch uninteressant wird", und weil er der festen Überzeugung
ist, daß sie das nicht leisten kann, muß sie, um ihr Ziel zu
erreichen, die Aufnahmequoten erhöhen, aber "um den Preis de
schulischen Verelendung der Ungeeigneten" (5). Sehringers Lö
sungsvorschlag liegt in der Kritik darin, daß nur das Abitur
und sein bekannter Fächerkatalog, das einzige gesellschaftli
erstrebenswerte Ziel ist. "Wo viele Ziele verfügbar sind, re
duziert sich die Zahl der Versager von selbst" (6). Dazu ist
eine breit gefächerte, inhaltliche Differenzierung und ein
"variables" Anforderungsniveau notwendig, die mit dem alten
und neuen (der Ost)" Schuleintopf der wenigen und gleichart
gen Unterrichtsfächer (7) ein Ende macht.

EFFEKTE:

Sehringer schreibt, sich auf die Untersuchung von Wendeler b
ziehend: "Die Anstrengungen um die gesteckten Ziele sind oft
kundig vergebens gemacht worden ... Durch diese ... methodis
saubere Untersuchung ... sind keine Materialien vorgelegt wo
den, die noch irgendwelche Hoffnungen in die Nützlichkeit de
Orientierungsstufe nähren können" (8).

---

1) ebd., S. 20, S. 27; vgl. auch Sehringer,W.: Die Ergebniss
aaO., S.123
2) Sehringer,W.: Die Ergebnisse ... aaO., S.128
3) Hitpass,J.: Zwischenbilanz,aaO.,S.26
4) Sehringer,W.: Die Ergebnisse...aaO., S.129ff
5) ebd. S.132
6) ebd. S.132
7) ebd. S. 128
8) ebd. S.127

3.1.3.2. Die Bewertung der sfua Ost durch die Bildungspolitik.

Auch in der Bildungspolitik gibt es zwei Lager der Zustimmung und der Ablehnung der sfua Ost.

A. Die Bildungspolitische Zustimmung sfua Ost.

TREATMENT:

I. Grundkonzeptzion und Ziele:

1. Die sfua Ost ist "keinenfalls eine verlängerte Grundschule. Sie orientiert auf die ihr folgenden Schulformen HS, RS, Gym hin" (1).

II. Kurssystem:

11. Im Streit wie viele Fächer äußerlich differenziert werden sollen, geht "die Ost einen Mittelweg..., der ergiebig und realistisch zugleich ist" (2).
14. Die stabile Fachleistungsdifferenzierung in Form des ABC-Modells ist "vor allem deshalb kritisiert worden, weil sich die Kurse vom Inhalt her leicht auseinander entwickeln und ein Wechsel zwischen den einzelnen Fachleistungskursen schwierig wird. Außerdem rückt beim ABC-Modell der Gesichtspunkt der Lerngeschwindigkeit zu Ungunsten anderer Leistungsbereiche (Sprach- und Sprechfähigkeit, Motivation, Sozialeinstellung und Interesse) stark in den Vordergrund" (3).

III. Ergänzende Differenzierungsmaßnahmen:

27. "Besondere Fördermaßnahmen dienen über das geschilderte Kurssystem hinaus der individuellen Förderung" (4).
31. Arbeitsgemeinschaften" ermöglichen... eine erste Schwerpunktbildung des Schülers... (sie) bieten Schülern, Lehrern und Eltern eine zusatzliche Orientierungsmöglichkeit über die Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers vor allem aber wirken sie sich fördern auf Lernwillen und Lernfähigkeit aus" (5).
32. "Die Ost ist auch eine Hilfe für die Eltern, weil sie ihnen mehr Beratungsmöglichkeiten für die Wahl des richtigen Bildungsweges für ihre Kinder bietet" (6).
33. "Die Rechte der Eltern (bleiben) dabei (bei der Schullaufbahnentscheidung - GH) voll gewahrt" (7).

---

1) Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe: Förderstufe aaO.S.5
2) Der niedersächsische Kultusminister: Orientierungsstufe, Informationen über eine neue Schulform in Niedersachsen, Hanover, o.J. S. 4
3) Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe: aaO. S. 10
4) ebd. S. 11
5) Der Niedersächsische Kultusminister: Orientierungsstufe aaO. S. 18
6) Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe: aaO. S. 14
7) ebd. S. 14

KONTEXT:

IV: Unterricht:

44. Der Projektunterricht "fördert... in gleichem Maße die Entfaltung individueller Fähigkeiten, wie das Lernen sozialer Verhaltensweisen" und "in hohem Maße (wird) der Lernwille der Schüler" gesteigert (1).

V. Inner Differenzierung:

45. Durch die Gliederung des Unterrichts in Epochen, durch Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht "kann das Interesse der Schüler am besten gefördert und ihr Lerntempo berücksichtigt werden" (2).

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

8. "Die Förderstufe erhöht die Übergangquote in höherqualifizierende Bildungsgänge" (3).
9. "Es bleibt zu hoffen, daß die sehr positiv zu wertende Tendenz in der Übereinstimmung von Elternwunsch und Empfehlung der Orientierungsstufe weiter anhält" (4).
12. "Die Förderstufe steigert die Sicherheit der Voraussage für den richtigen weiteren Bildungsweg eines Schülers" (5). "Durch die Möglichkeit der Bewährung an unterschiedlichen Leistungsniveaus während der Ost durch gezielte, standartisierte Beobachtung, durch Lernzielorientierte Test, durch gemeinsame Gutachtenerstellung von Lehrern aller drei Schularten und durch das ständige Gespräch zwischen Lehren und Eltern wird der Erfolg der Schullaufbahnlenkung, d.h. Reduktion von Versagerquoten und Ausschöpfung der Begabungsreserven nicht geringer sein als der des 'Differenzierten Mittelbaus'" (6).

III. Durchlässigkeit:

"Durch die Fachleistungsdifferenzierung wird in jedem Fall...die oft beschworene 'Durchlässigkeit' zwischen den Kursen bewahrt" (7).
"In der zweiten Hälfte des sechsten Schuljahres finden immer weniger Kurswechsel statt.... Am Ende der Ost aber steht sowieso die Entscheidung für und die 'Verteilung' auf eine der drei weiterführenden Schularten" (8).

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost, aaO. S. 12
2) Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe aaO. S. 9
3) ebd. S. 5
4) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost, aaO. S. 30
5) Der Hessische Kultusminister: Mittelstufe aaO. S. 6
6) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost, aaO. S. 27 f
7) ebd. S. 21
8) ebd. S. 22

NEBENWIRKUNGEN:

Ihnen wird generell der Stellenwert von "Anfangschwierigkeiten" zugeordnet (1).

I. Schüler:

2. Durch überhöhte Leistungserwartungen der Eltern, zu häufige Anwendung von Lernkontrollen und das 'Schielen' von Lehrern nach den Anforderungen der anschließenden Schularten, entsteht in der sfua Ost die Gefahr des Leistungsdrucks auf die Schüler, der "fast immer schadet und nie nützt" (2).

II. Lehrer:

10. "Lehreraus- und -weiterbildung müssen verstärkt werden" (3).
12. "Ein Teil der Lehrer hat bislang wenig Erfahrungen, Lernziele zu beschreiben und auf diese Lernziele abgestimmte Tests zu erstellen, Maßnahmen der inneren Differenzierung ... durchzuführen und fächerübergreifenden Unterricht zu planen" (4).

III. Eltern:

16. Die Eltern zeigen ein "starkes Interesse" an der Arbeit in der Ost (5).

B. Die bildungspolitische Ablehnung der sfua Ost.

Exemplarisch für die ablehnende Haltung einiger Kultusministerien in der BRD ziehen wir die Bewertungen dieser Schulform durch das bayerische Kultusministerium heran. Es macht zwischen sfua und int. Ost keinen Unterschied; die folgenden Aussagen beziehen sich auf beide Ost-Formen.

TREATMENT:

I. Grundkonzeption und Ziele:

1. Strukturmerkmale: "Die Einführung der sfua oder int. Ost (stellt) einen erheblichen strukturellen Eingriff in unser Schulwesen dar... und (würde) erhebliche organisatorische und rechtliche Veränderungen nach sich ziehen. Ihrer Einführung könnte daher nur näher getreten werden, wenn sich dabei eindeutige Vorteile gegenüber der schulformbezogenen Ost ergeben" (6).

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost aaO. S. 31
2) ebd. S. 31
3) ebd. S. 32
4) ebd. S. 32
5) ebd. S. 33
6) Der Bayerische Kultusminister, Maier, H.: Haushaltrede am 3.6.1975 im Plenum des Bay. Landtages, Hektogramm, S. 10

6. Der Bayr. Kultusminister geht davon aus, daß sich das Übertrittsverfahren (als geeignet diagnostizierte Schüler werden zugelassen, 'bedingt' und 'nicht-geeignet' Diagnostizierte müssen einen Probeunterricht absolvieren) nach der Grundschule zum Gym und nach der sechsten Klasse zur RS "bewährt hat und die Gutachten der Lehrer an den Grund- und Hauptschulen zuverlässige Prognossen für die weitere Schullaufbahn der Schüler sind" (1).

7. Durchlässigkeit und Differenzierung werden als grundsätzliche Gegensätze angesehen. "Jede Erhöhung der Durchlässigkeit geht auf Kosten der Differenzierung. Dies bedeutet im Klartext meist Abstriche von dem Leistungsniveau, das die Spitzengruppe erreichen könnte. Dazu kommt aber noch die Gefahr der Überforderung der schwachen Schüler" (2).

EFFEKTE:

Die folgenden Bewertunen stützen sich im wesentlichen auf die Daten von zwei int. Ostn, die beim Thema Durchlässigkeit während der Ost mit den Daten einer, zwischenzeitlich wieder aufgelösten, sfua Ost ergänzt werden (3).

II. Schullaufbahnlenkung:

12. "Die Sicherheit der Zuweisungen für die weitere Schullaufbahn ist nach der int. Ost eher geringer als im gegliederten Schulwesen nach der schulformbezogenen Ost. (Indiz dafür sind die häufigen Umstufungen in und nach der siebten Klasse der integrierten Gesamtschule - GH)... Ein Vergleich der Umstufungen nach der int. Ost mit der 'Versagerquote' nach der schulformbezogenen Ost läßt sogar die Annahme zu, daß die int. Ost einen niedrigeren Prognosewert besitzt" (4).

III. Durchlässigkeit:

16. "Die int. Ost bringt in weitaus größerem Maße und auch häufiger Schülerbewegung zwischen den verschiedenen Kursniveaus als die schulformbezogene Ost. Diese Tatsache ist jedoch eher als ein Nachteil der int. Ost zu betrachten: die zahlreichen Umstufungen führen zu einer erheblichen pädagogischen Unruhe. Durch den häufigen Wechsel leidet der personale Bezug zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern untereinander. In die Schülerschaft wird eine Unsicherheit hineingetragen, die letztlich zu einem Orientierungsverlust im Kurssystem führen kann" (5).

---

1) Der Bayerische Kultusminister: Übertrittsverfahren: Sichere Prognosen der abgebenden Schulen in: Ders. (Hrsg.): Schulreport, Heft 5, 1975, S. 34
2) Pütterich, E.: Diffenzierung kontra Durchlässigkeit. Das Grundproblem eines Schulversuchs, in: Bayr. Kultusminister (Hrsg.) Schulreport, Heft 5, 1975, S. 1 f.
3) Der Bayerische Kultusminister (Hrsg.): Dokumentation. Fragen an die int Ost, in: Ders.: Schulreport, Heft 5, 1975, S. 14-19
4) ebd. S. 19
5) ebd. S. 19

NEBENWIRKUNGEN:

IV. Politik und Verwaltung:

21. Die Einführung der sfua oder int. Ost macht "eine Neuaufteilung der Schulsprengel in Bayern notwendig..., dazu eine Neuaufteilung der Schulraumkapazität.... Eine Reihe von Schulgesetzen müßte geändert werden... (und) zöge eine Änderung von dienst- und laufbahnrechtlichen Vorschriften... nach sich" (1).
23. Durch Reisekosten und Wegzeiten von z.B. Gym-Lehrern, die an der Ost und am Gym unterrichten entstehen "wohl auch erhebliche Kosten" (2). "Die int. Ost kommt bedeutend teurer als die schulformbezogene Ost. Der Personalaufwand ist...weitaus höher" (3).

3.1.3.3. Die Bewertung der sfua Ost durch die Lehrer.

A. Die Befürwortung der sfua Ost durch den BLLV.

Exemplarisch für eine positive Bewertung der sfua Ost wählen wir die Aussage des BLLV.

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:
Die sfua Ost "orientiert über nachfolgende schulische Angebote und lenkt die Schüler in die ihnen gemäße Schullaufbahn" (4).

B. Die Ablehnung der sfua Ost durch den Philologenverband.

Exemplarisch wählen wir die Bewertung des Bayerischen Philologenverbandes.

TREATMENT:

I. Grundkonzeption und Ziele:

5. Förderung: "Die Begabungen von 9 - 10-jährigen sind schon so unterschiedlich, daß eine einheitliche Förderung der Schüler nicht mehr möglich ist... hauptschulgeeignete Kinder werden überfordert und...gestreßt...und...Kinder, die für das Gym geeignet sind...nicht hinreichend gefordert und...gefördert" (5).

---

1) Pütterich, E.: Differenzierung... aaO. S. 1
2) ebd. S. 1 f
3) Der Bayerische Kultusminister (Hrsg.) Dokumentation aaO, S.19
4) BLLV: Orientierungsrahmen aaO. S. 19
5) Bayerischer Philologenverband: Orientierungsstufe - nein danke! München, o.J., Hektogramm, S. 2

6. Schullaufbahnlenkung: Begabungen entfalten sich nicht erst im elften und zwölften Lebensjahr; "bereits im dritten Schuljahr (kann) der spätere Schulerfolg vorhergesagt werden" (1). "Da der Schüler (in der sfua Ost - GH) weder mit den speziellen Anforderungen des Gym noch mit der Arbeitsweise der HS konfrontiert wird" gibt sie keine Entscheidungshilfe und verzögert die Schulartzuweisung unnötig (2).

IV. Schullaufbahnentscheidung:

32. Die sfua Ost "beeinträchtigt durch den schweinwissenschaftlichen Einsatz von Beratungsinstrumenten das Recht der Eltern auf eine freie Schulwahl" (3).

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:

12. Gestützt auf die Daten vom Schuljahr 75/76 der sfua Ost Neuperlach, wonach 1/3 der an das Gym empfohlenen Schüler die 7. Klasse nicht schafften und mehr als die Hälfte der an die RS übergetretenen Schüler, die für die RS als "nicht geeignet" diagnostiziert wurden, die 7. Klasse der RS trotzdem schafften, kommen die Philologen zu dem Schluß: die sfua Ost "führt zu beträchtlichen Fehldiagnosen" (4)

C. Bewertungen von betroffenen Lehrern.

Mit der Lehrerbefragung der Osnabrück-Studie wurden nur Lehrerurteile über die spezifischen Vorbereitungsmaßnahmen zur Einführung der sfua Ost in Osnabrück erhoben und keine konzeptbezogenen Bewertungen. Fast die Hälfte der Lehrer fand "das Angebot an Leherfortbildungs- und Lehertrainings-Kursen zur Vorbereitung für die Arbeit in den Ostn nicht ausreichend" (5).

3.1.3.4. Bewertungen der sfua Ost durch die Schüler.

Lediglich eine Befragung von Schülern der sfua Ost über ihre Bewertung der Schule ist bekannt. Sie wurde an der Ost Neuperlach durchgeführt (6). Sie bezieht sich jedoch auf die schulische Förderung und erzieherische Betreuung in der Ost und fällt aus unserem Thema Schullaufbahnlenkung heraus.

---

1) ebd. S. 2
2) ebd. S. 2
3) ebd. S. 1
4) ebd. S. 1
5) vgl. Klemm/Pfundtner/Stößel: Ost im Flächenversuch aaO. S. 112
6) vgl. Mai, G.: Bericht '76 aaO. S. 9

3.1.3.5. Bewertung der sfua Ost durch die Eltern.

A. Zustimmende Bewertungen von Elternverbänden

Der Bayerische Elternverband (BEV) meint, mit der sfua Ost wurden positive Erfahrungen gemacht. Festgestellte Nachteile seien typisch für eine ungenügende Schulverwaltung und nicht der Ost als solcher anzulasten (1).

B. Ablehnende Bewertungen von Elternverbänden

Die Landeselternvereinigung der Gymnasien in Bayern bewertet den Selektionsbereich der sfua Ost folgender Maßen:

TREATMENT:

IV. Schullaufbahnentscheidung:
"Die Schule stellt die Weichen für die weitere Schullaufbahn. Der Elternwille wird praktisch nicht beachtet" (2).

EFFEKTE:

II. Schullaufbahnlenkung:
"Eine größere Prognosesicherheit ist infolge des ständigen Lehrerwechsels und der kurzen Verweildauer nicht gegeben"(3).

NEBENWIRKUNGEN:

I. Schüler:
Überforderung, Anonymität, Klassen-, Kurs- und Lehrerwechsel führen zu Nervosität und psychischer Belastung der schüler (4).

C. Bewertungen von betroffenen Eltern

Nach dem ersten Jahr Ost äußerten die Eltern der sfua Ost-Schüler in Osnabrück folgende Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule: 83 % waren zufrieden; 13 % unzufrieden und 4 % fällten kein Urteil. 57 % dieser Eltern würden ihr Kind wieder in die sfua Ost schicken, 26 % sich lieber für eine der drei Schularten entscheiden, 18 % ließen sich auf diese hypothetische Wahl nicht ein. Diese Werte variieren nach Schichtzugehörigkeit der Eltern und nach Kurszugehörigkeit ihrer Kinder zum Teil sehr stark (5).

---

1) Hertlein, W.: Nicht der Ost anzulasten in: SZ vom 22.3.77
2) Kremsreiter, J.: Nachteile der Ost aaO
3) ebd.
4) ebd.
5) vgl. Klemm u.a.: Ost aaO. S. 159

3.2. Immanente Analyse

Wir analysieren die zusammengetragenen Informationen im Folgenden nur unter dem Blickwinkel der Zuweisungs- und Lenkungsthematik. Auf andere mögliche und untersuchenswerte Probleme der Ost gehen wir nur insoweit ein, als sie unsere Perspektive tangieren. Das sind vorallem die unterschiedlichen Konzepte von Förderung innerhalb der Ost und die unterschiedlichen Begriffe von Orientierung.
Um die Darstellung nicht unnötig zu zerreißen, analysieren wir die Aussagen, die Konsistenz und die Kontingenz für die jeweiligen Intensionen, Realisierungen und Bewertungen nacheinander. Die konzeptübergreifenden Analyseebenen der Diversität der Kongruenz und des Konflikts werden anschließend getrennt durchgeführt.

3.2.1 Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Intentionen der Beteiligten

3.2.1.1. Die Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrats

3.2.1.1.1. Aussagenanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates

Diefferenzierung und Integration werden vom Deutschen Bildungsrat gleichermaßen durch den Bezug auf das Prinzip der Rechtsgleichheit des Grundgesetzes begründet. Das Gebot der Gleichheit begründet die in Grenzen zu wahrende Gleichheit des Angebots innerhalb der Schule und die gebotene maximale Förderung des einzelnen begründet die Differenzierung und damit die innerschulische Ungleichheit. Differenzierung und Integration sind ebenso begründet durch die partielle Gleichheit der Anforderungen an den einzelnen, vor allem im politischen Bereich, wie durch die zunehmende Verschiedenheit der Anforderungen im Beschäftigungsbereich, für die Schule zu qualifizieren hat. Pädagogisch ist die Integration und die Durchläßigkeit durch

die Plastizität der Begabung von Kindern und Jugendlichen begründet, die Differenzierung durch das Konzept der optimalen Förderung durch individuelle Passung von Lernangebot und sachstrukturellen Entwicklungsstand des Schülers.

Drei Begriffe von Fördern lassen sich generell unterscheiden:

1. Ein traditioneller Förderungsbegriff, der beim Deutschen Bildungsrat nicht mehr explizit auftaucht. Fördern heißt hier das Setzen von Leistungsniveaus, die historisch über die Schularten bestimmt und tradiert sind und deren Erfüllung bei Gefahr des Versagens alleine dem Schüler anheim gestellt ist. Die Entsprechung der drei Leistungsniveaus mit den Lernvoraussetzungen der Schüler wird über die Konstruktion von drei Begabungstypen behauptet.

2. Die Kritik des statischen Begabungsbegriffes durch H. Roth und seiner Auffassung, daß Schüler zu begaben seien (1), die heute noch Gültigkeit beanspruchen kann (2), hat gepaart mit der Meinung, daß intrinsische Motivation, die für die Schulleistung beste und pädagogisch wünschenswerte Motivationsform sei und sich dann einstellt, wenn Lernvoraussetzungen und Lernangebot in einem richtigen Verhältnis bezüglich des Schwierigkeitsgrades zu einander stehen, zu einem Konzept von optimaler Förderung geführt, das diese optimale Passung als Voraussetzung und Aufgabe des Lehrers macht(3).

3. Die Kritik überkommener Lern- und Leistungsinhalte hat zu einem Förderungsbegriff geführt, der sich auf die sozialen Bezüge im Lernfeld stützt und sich von ihnen eine Lernmotivierung und Förderung des einzelnen verspricht. Er wird vorallem mit einer Ungleichheit ausgleichenden, kompensatorischen Förderung in Verbindung gebracht.

---

1) vgl. die drei Aufsätze in Roth, H. (Hrsg.): Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Berlin/Hamburg/Darmstadt, 1961. Ders. Wandel des Begabungsbegriffs; Ders. Zur Epochal- und Sozialpsychologie der 10-12-Jährigen; Ders. Psychologische Ansätze für eine Förderstufenpädagogik.

2) Klauer, K.J.: Neuere Untersuchungen zur Psychologie der 10-12-Jährigen, in: Peterßen, H.W. (Hrsg): Orientierungsstufe, aaO. S. 109-117

3) Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968

Beim Deutschen Bildungsrat stehen Förderung durch Passung und Förderung durch soziale Motivierung nebeneinander und sind komplimentär aufeinander bezogen gedacht. Das Ziel der allgemeinen Höherqualifizierung soll durch individuelle Passung und Differenzierung erreicht werden, bei einer Veränderung der traditionellen Lernziele nur auf einer metatheoretischen, inhaltsgleichgültigen Ebene (z.B. Lernen des Lernens).
Soziales Lernen und soziale Integration wird dem Kernunterricht zugeordnet, mit eigenständigen, für die Schule neuen Zielsetzungen. Dabei ist eine Verschiebung der Gewichtung der beiden Konzepte zu beobachten. Wird die soziale Motivierung im Strukturplan noch als zusätzliche Motivierung für die Leistungsförderung dargestellt, erhält sie im Bericht '75 eine eigenständige Bedeutung, die sich von sozialgerichteten und emanzipativen Lernzielen herleitet.
Die Ostedes Deutschen Bildungsrats ist kein lebenschancenverteilendes Selektionsinstrument; Lebenschancen sollen erst am Ende des Sekunarbereiches I verteilt werden. Die Forderung nach Durchlässigkeit im Sekundarbereich enthebt die Ost der Aufgabe, valide Plazierungsentscheidungen zu treffen. Die Revidierbarkeit getroffenen Plazierungen, trotz der Beibehaltung der drei Schularten nach der Ost, macht sie zur integrierten und nicht zur sfua Ost, deren vornehmstes Ziel die Bereitstellung von Möglichkeiten für den Schüler ist, sich selbständig zu informieren, zu orientieren und zu entscheiden. Mit der Differenzierung werden zwar Verteilungsfunktionen wahr genommen, jedoch steht sie nicht unter dem Zwang in jedem Fall richtige, weil unveränderbare Entscheidung zu sein.
Die Fachleistungsdifferenzierung hat sowohl auf die Wahl zwischen den unterschiedlichen Inhaltsangeboten der Sekundarstufe I, wie auf ihre verschiedenen Leistungsniveaus vorzubereiten. Um diesen Orientierungsprozeß zu ermöglichen, ist Durchlässigkeit zwischen den Kursen und ihren Niveaus unabdingbare Voraussetzung. Aber auch das Prinzip der optimalen Passung fordert ungehinderte Durchlässigkeit. Denn sollte der Schwierigkeitsgrad eines Kurses auf Grund einer falschen Diagnose der Lernvoraussetzungen eines Schülers oder wegen ihrer stark vom Kursdurchschnitt abweichenden Veränderung nicht mehr auf den Entwicklungsstand des Schülers passen, so muß das Anforderungs-

niveau unverzüglich geändert, d.h. der Schüler umgestuft werden können.
Die Äußerungen des Deutschen Bildungsrat zum Kurssystem sind jedoch durchaus vage und haben sich von 1970-1975 zudem in wichtigen Punkten verändert. Er spricht keine eindeutige Empfehlung aus welche Fächer äußerlich differenziert werden sollen, wann die Differenzierung einsetzten soll, wie viele Kurse auf unterschiedlichen Niveaus mit welchen Schülerfrequenzen abgehalten werden sollen. Gemeinsam ist dem Strukturplan und dem Bericht '75 nur die Empfehlung, daß das Differenzierungsmodell nicht stabil, sondern flexibel sein und ein eigens ausgebildeter Stufenlehrer unterrichten soll.
Im Strukturplan wird eine fachspezifische Leistungsdifferenzierung nach Anforderungsniveaus empfohlen. Nicht hervorgeht ob damit eine Differenzierung nur nach Lernzielen bei gleichen Inhalten oder ebenfalls eine Differenzierung des Unterrichtsstoffes und seiner Quantität gemeint ist. Den Kursniveaus wird eine curriculare und didaktische Eigenständigkeit zugebilligt; sie sollen sich nicht an den Schularten orientieren. Durch die flexible Differenzierung, die eine Abstimmung des Curriculums erfordert - Fundament in den Phasen des gemeinsamen Unterrichts, Wiederholung bzw. Erweiterung in den Kursen - sieht er Druchlässigkeit hinlänglich gewährleistet. Aufstufungen sollen durch Liftkurse erleichtert und Abstufungen durch Stützkurse verhindert werden.
Im Bericht '75 rückt der deutsche Bildungsrat von seinem Vorschlag einer Fachleistungsdifferenzierung ab. Er empfiehlt in den zeitweilig eingerichteten Kursen bei gleichen Lernzielen und -inhalten nur nach den Lernwegen, d.h. den Unterrichtsmethoden zu differenzieren. Insbesondere sollen in ihnen spezifische Lernausfälle der Schüler behoben werden.
Die Wahl aus den an die Ost anschließenden, gegeneinander durchlässigen Schullaufbahnen will der Deutsche Bildungsrat ausschließlich den Schülern und Eltern überlassen und nicht an Leistungsnachweise binden. Durch die eigens installierte Beratung sollen sie bei der Entscheidung unterstützt werden.

Der Deutsche Bildungsrat legt kein ausgearbeitetes Curriculum für die Ost vor. Er formuliert nur allgemeine Richtziele, die sich mit den allgemeinen Zielen der Ost jedoch nicht ganz dekken - so ist z.B. Orientierungssicherheit in ihnen nicht enthalten - und formuliert allgemeine Anforderungen für seine Konstruktion: das Curriculum soll wissenschaftlich konstruiert sein, die Lernziele bestimmen sich aus den Anforderungen des späteren beruflichen, politischen und privaten Lebens eines Bürgers, die Lernziele müssen operationalisiert werden, Inhalte, Methoden, Materialien und Unterrichtstechnologien auf sie abgestimmt sein. Die Lernziele dürfen sich nicht an den herkömmlichen drei Schularten orientieren. Allgemeine Ziele und fachspezifische Ziele sind gleich zu gewichten, ebenso wie die einzelnen Unterrichtsfächer. Von Fachleuten nach wissenschaftlichen Kriterien konstruiert und den Unterrichtsprozeß in seinen Zielen, Inhalten und Ablaufschritten festlegent, schlägt der Deutsche Bildungsrat die Implementierung eines geschlossenen Curriculums vor, das nicht nur die curriculare Innovationspotenz der Lehrer unberücksichtigt läßt, sondern auch seine Möglichkeiten auf Neigungen und Vorschläge der Schüler einzugehen, beträchtlich einschränkt. Die Möglichkeiten der Schüler beschränken sich auf die Auswahl unter Vorgegebenem, Mitbestimmung über die Unterrichtsinhalte wird in den Bereich des Projektunterrichts abgedrängt, der Gefahr läuft, nur mehr einen marginalen Stellenwert im Schulgeschehen einzunehmen. Im Bericht '75 wird dieses Curriculum-Konzept zugunsten eines praxisnah entwickelten Curriculums revidiert. Die Empfehlung entdeckender Lernverfahren steht im Kontext der zusätzlichen Motivierung der Schüler für vorgegebene Lerninhalte und Lernziele.
Neben den Einzelunterricht mit computerunterstützten Lernprogrammen sieht der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan die Bildung von leistungshomogenen Kleingruppen innerhalb der Klasse als die beste Möglichkeit innerer Differenzierung. Er stellt damit auch die innere Differenzierung unter das Konzept der optimalen Förderung durch Passung. Im Bericht '75 rückt er von diesem Konzept ab und empfiehlt eine heterogene Kleingruppendifferenzie-

rung mit eigenständigen, sozialgerichteten Zielsetzungen.
Der Deutsche Bildungsrat sieht eine systematische Revision von Curriculum und Unterricht durch Lernzielkontrollen vor. Nicht klar ist allerdings, ob er Lernzielkontrollen und individumorientierte Leistungsmessung getrennt oder gemeinsam durchgeführt wissen will. Sie Leistungsmessung hat diagnostischen Charakter und soll Hinweise geben auf die günstigsten Lernmöglichkeiten für ein Kind. Sie soll lernzielorientiert durchgeführt werden. Sandartisierte Test sollen durchgeführt werden, um einen klassen- und schulübergreifenden Leistungsvergleich der Schüler zu ermöglichen. Im Bericht '75 wird ergänzt, daß die Leistungsmessung auch den individuellen Lernzuwachs der Schüler zu berücksichtigen habe, um sie zu weiteren Lernanstrengungen zu motivieren. Über die Gewichtung der unterschiedlichen Messungen bei der abschließenden Beurteilung und Zensierung äußert er sich jedoch nicht.
Der Strukturplan versteht sich als Empfehlung und Anregung an die Politik, organisationstrukturelle, curriculare und unterrichtliche Innovationsvorschläge zu realisieren und nicht als Plan, der als solcher einer Implementation zugrunde gelegt werden könnte. Dies scheint der Grund, weshalb der Deutsche Bildungsrat auf die Operationalisierung der angegebenen Ziele zu empirisch überprüfbaren Effekten verzichtet.
Der Deutsche Bildungsrat betont, daß seine Reformvorschläge eine Neuorganisierung der Lehrerbildung erfordern. Die Schulartlehrer sollen durch Stufenlehrer abgelöst werden. Für die notwendige, permanente Weiterbildung der Lehrer fordert er die Organisation von entsprechenden Veranstaltungen. Neben der Kostenprognose der Reform beschäftigt sich der Deutsche Bildungsrat mit der Verwaltungsrefom. Die an den Schularten ausgerichtete Verwaltung muß für die Stufenschule umorganisiert, den Schulen eine stärkere Selbständigkeit zugebilligt und ihnen Chancen eingeräumt werden, an der Planung der Verwaltung zu partizipieren. Zudem wird eine verstärkte wissenschaftliche Begleitung der Schulreform durch kompetente Erziehungswissenschaftler gefordert.

3.2.1.1.2. Konsistenzanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates.

Förderung durch Passung und soziale Anregung: Das Ost-Konzept des Deutschen Bildungsrates beinhaltet im wesentlichen zwei Konzepte von Förderung: daß der optimalen Passung durch die Fachleistungsdifferenzierung und das der kompensatorischen Förderung durch gegenseitige Anregung im Kernunterricht. Optimale Passung und soziale Motivierung sind als sich gegenseitig ergänzend gedacht. Im Strukturplan wird der Kernunterricht als zusätzliche Motivierung für die im wesentlichen nicht veränderten Leisunginhalte aufgefaßt. Nimmt man das Konzept der Passung jedoch ernst und stellt sie tatsächlich die optimale Förderung dar, bedürfte es einer derart ergänzenden, "noch optimaleren" Förderung nicht. Zudem wird unterstellt, daß es eine gegenstandsunabhängige Motivation gebe, die sich im Kernunterricht hergestellt auf die Inhalte der leistungsdifferenzierten Fächer überträgt. Dies entspricht einem Motivationskonzept, das zwischenzeitlich in Frage gestellt wurde (1).
In Bericht '75 wird dem Kernunterricht eine eigenständige Zielsetzung zugeordnet: die Realisierung von sozialen Lernzielen mit einer Verstärkung des kompensatorischen, chancenausgleichenden Charakters dieser Förderung. Die zwei Bereiche Kurs- und Kernunterricht stehen damit aber in ihren Zielsetzungen nebeneinander und sollen sich im Sinne einer umfassenden Bildung ergänzen. Bezweifelt aber werden muß, daß es keine störenden Wechselwirkungen zwischen den beiden Bereichen gibt. Gegensätze zwischen den sozialisatorischen Folgeerscheinungen eines leistungsorientierten Unterrichts in den Kursfächern und den Sozialisationszielen sind zu erwarten. In den Kursfächern kann als sekundäre Sozialisation Aufstiegsorientierung und Konkurrenz vermutet werden, die den Zielen der Kooperationsfähigkeit und

---

1) Ulich, D.: Rationalismus und Subjektivimus in "kognitiven" Motivationstheorien, in: ZfPäd., Heft 1, 1979, S. 21-41

dem sozialen Lernen widersprechen. Hermann hat für die Fachleistungsdifferenzierung in der Förderstufe nachgewiesen, daß die Schüler der untersten Leistungskurse an den untersuchten Schulen sozial isoliert sind (1), was dem Ziel der sozialen Integration in der Ost diamentral gegenübersteht. Dies legt eine Neubestimmung des Begriffs der Ergänzung von Kurs- und Kernunterricht nahe: sie ergänzen sich nicht, wie vom Deutschen Bildungsrat intendiert und angenommen in dem Sinn, daß sie auf getrennten Wegen verschiedene Ziele verfolgen, die sich zu einem harmonischen Ganzen zusammenfügen, sondern der Kernunterricht bekommt vielmehr den Stellenwert, die durch den leistungsorientierten Unterricht entstehenden negativen Nebenwirkungen therapeutisch auszugleichen.

Eigenständige Orientierung und optimale Passung:
Das Prinzip der optimalen Passung setzt voraus, daß die Lerngruppen tatsächlich homogen sind. Es muß aber bezweifelt werden, daß die Schüler, wie vom Bildungsrat angedeutet, eigenständig solche Gruppen bilden würden. Die Gruppierung wird zumindest von anderen Kriterien überlagert (Freundschaften, Inhaltsneigungen etc.). Um Homogenität herzustellen, müssen die Schüler vielmehr auf der Basis ihrer Fachleistungen von den Lehrern zugewiesenwerden. Damit werden die Schüler aber orientiert, ihre Möglichkeiten zu eigenständiger Orientierung sind eingeschränkt.
Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit: Eine weitere Inkonsistenz besteht im Verhältnis von Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit. Über ihr Verhältnis gibt es divergente Ansichten. Die eine geht davon aus, daß bei der Erstzuweisung nicht in jedem Fall der Entwicklungsstand der Schüler sicher diagnostiziert werden kann und sich während des Unterrichts die Lernvoraussetzungen in einer Gruppe unterschiedlich stark und schnell verändern; die Gruppen also nur tendenziell leistungshomogen sind und die Homogenität immer wieder neu hergestellt werden muß. Daraus wird gefolgert: "Differenzierung ist immer mit Durchlässig-

---

1) vgl. Hermann U.U.: Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung aaO. S. 67 ff

keit verbunden; pädagogisch sinnvolle Differenzierung setzt Durchlässigkeit voraus" (1). Die Gegenmeinung geht von einer diagnostisch und prognostisch validen Homogenisierung der Lerngruppen aus und kommt zu dem Schluß: "jede Differenzierung schränkt Durchlässigkeit ein und zwar mit fortschreitender Zeit in fortschreitendem Maße. Die beiden der Ost innewohnenden Prinzipien 'Differenzierung' und 'Durchlässigkeit' sind damit Gegensätze, die einander, streng genommen, ausschließen" (2). Abstriche vom Anforderungsniveau der leistungsstarken Schüler müssten gemacht werden; die Leistungsschwachen würden permanent überfordert.

Beide Argumentationen bewegen sich auf verschiedenen Ebenen. Richtig scheint zu sein, daß bei Leistungsdifferenzierung Homogenität immer wieder neu hergestellt werden muß. Will man auch den zu niedrig eingestuften Schülern eine Chance zu optimaler Förderung geben, so muß für sie die Möglichkeit von Aufstufung und damit Durchlässigkeit gegeben sein. Nur ist dies eine Sollbestimmung, die aus dem Konzept resultiert. Die Schwierigkeit ihrer Realisierung ist dabei nicht bedacht und darauf hebt die zweite Argumentation ab. Die Möglichkeit späterer Aufstufungen hängt wesentlich vom Differenzierungstyp und -kriterium und der curricularen Abstimmung der Kurse ab. Unleugenbar treten Differenzierung und Durchlässigkeit in einen Gegensatz, wenn nach Lerninhalten differenziert und der Stoff auf den einzelnen Kursniveaus in unterschiedlicher Geschwindigkeit bearbeitet wird. Die entstehende Inhalts- und Leistungsschere wird Aufstufungen in größerem Umfang sehr schnell verhindern. Abstimmung der Lernziele und -inhalte zwischen den Kursen mit einer Gliederung im Fundament und Addita scheint Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit in optimaler Form zu vereinen. Abgesehen von dem Problem, Curricula tatsächlich so zu konstruieren, daß die Addita nicht weiteren Sequenzen

1) Prell, S.: Erfolgsfeststellung von Orientierungsstufen, München 1977, S. 42

2) Pütterich, E.: Differenzierung contra Durchlässigkeit aaO, S.

vorgreifen, haben Geißler u.a. daraufhingewissen, daß bei einer Beibehaltung der Lerngeschwindigkeit als Differenzierungskriterium, das, was an Durchlässigkeit gewonnen wird, pädagogisch kaum zu rechtfertigen ist (1). Denn in den höheren Kursen müssen für die schneller lernenden Schüler Anwendungen bereitgestellt, der Stoff weiter verzweigt werden; die langsamer lernenden Schüler müssen "gerüstartig" mit weniger Anwendungen lernen, um den gleichen Stoff in gleicher Zeit zu bewältigen. Das pädagogisch geforderte Verhältnis wird dadurch auf den Kopf gestellt. Als Alternative dazu ist die Lernwegdifferenzierung denkbar. Es fehlt bislang jedoch der empirische Nachweis, daß die Unterrichtsmethoden soweit differenziert werden können, daß alle Schüler in gleicher Zeit den gleichen Stoff und die gleichen Lernzielle mit einem angemessenem pädagogischen Verfahren erreichen könnten.

Abgesehen davon bleibt das strukturelle Problem, daß durch Attribuierung und self-fullfilling-prophecy (2) zu niedrig eingestufte Schüler der möglichen Chancen ein höheres Leistungsniveau unter Umständen doch noch zu bewältigen, beraubt werden. Sie sind zwar nicht mehr dem Begriff der Durchlässigkeit im Rahmen einer homogenen Leistungsdifferenzierung zuzuordnen, denn die Homogenisierung legt sie auf ein Niveau fest. Begreift man Förderung jedoch als vollständige Ausschöpfung des potentiellen Vermögens eines Schülers und Durchlässigkeit als Mittel dies zu

---

1) Geißler, E.E. u.a.: Fördern und Auslesen aaO. S. 66

2) Zuerst wurde dieser Einstufungseffekt bezogen auf die allgemeine Intelligenz nachzuweisen versucht durch: Rosenthal, R., Jacobson, L.: Pygmalion im Klassenzimmer, Weinheim '72. Diese Untersuchung wurde unter methodischen Gesichtspunkten stichhaltig kritisiert von: Elashof, J.D., Snow, R.E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. Herausgegeben von Achtenhagen, E., München 1972. Dennoch wird heute, auch von Verfechtern der homogenen Leistungsdifferenzierung der Pygmalioneffekt bezogen auf die Entwicklung der Schulleistung nicht mehr bestritten: vgl. Heckhausen, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Weinert, Graumann, Heckhausen, Hofer u.a.: Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Funk-Kolleg, FfM, 1973, S. 570 ff

realisieren, so ergibt sich durch diese,von der spezifischen Organisation des Lernprozesses bedingte Festlegung auf ein Niveau,eine strukturelle Antinomie zwischen Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit.

Die drei festgestellten Inkonsistenzen machen sich am Konzept der optimalen Passung fest. Dort, wo seine institutionelle Festschreibung in Form eines leistungsdifferenzierenden Kurssystems vorgesehen ist (Strukturplan) treffen sie in vollem Umfang zu. Im Bericht '75 in dem zwar an diesem Konzept festgehalten, jedoch von einer Leistungsdifferenzierung abgerückt wird, dürften diese Inkonsistenzen in der Intensität ihrer Wirkungen abgemildert werden.

Es ließen sich im Ost-Konzept des Deutschen Bildungsrates noch eine Reihe weiterer Inkonsistenzen herausarbeiten: die Reduktion des Begriffs der Selbstbestimmung auf die Auswahl aus vorgegebenen Möglichkeiten durch das geschlossene Curriculum bzw. seine Marginalisierung durch seine ausschließliche Zuordnung zum Projektunterricht; die Forderung nach Freiheit von Leistungsdruck bei gleichzeitiger Inkorporation von Leistung als wichtigstes Kriterium der Unterrichtsorganisation im Strukturplan etc.. Diese Inkonsistenzen haben jedoch für den uns interessierenden Lenkungs- und Zuweisungsaspekt untergeordnete Bedeutung, sodaß wir hier auf eine ausführliche Darstellung verzichten können.

3.2.1.1.3. Kontingenzanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates

Primat der Gesamtkonzeption des Deutschen Bildungsrates ist das Ziel der Förderung. Als Zielsetzung ist dies nicht neu, auch im traditionellen Schulsystem sollte gefördert werden. Neu sind vielmehr die Konzeptionen von Förderung, die der Deutsche Bildungsrat zugrunde legt. Hatte man sich bislang damit begnügt, Leistungsniveaus zu setzen und damit die Schüler gleichzeitig zu selektieren, so tritt mit dem Konzept der optimalen Passung und dem Konzept des sozialen Lernens Förderung und Selektion in einem Gegensatz. Denn Passung impliziert Revidierbarkeit und Vor-

läufigkeit der Zuweisung, soziales Lernen verbietet Homogenisierung und Selektion. Der Deutsche Bildungsrat stellt dabei das Ziel der Förderung über das der Selektion. Zwar sollte Schul- und Berechtigungswesen nach seiner Meinung vollständig getrennt werden, doch scheint er die aktuelle Realisierungsmöglichkeit dafür gering einzuschätzen, da er als Kompromiß zwischen pädagogisch Wünschenwertem und gesellschaftlichen "Notwendigkeiten" vorschlägt, die Selektion an das Ende der Vollzeitschulpflicht zu verschieben.
Der gleiche Kompromiß zwischen pädagogisch Wünschenswertem und vorfindbarer Realität läßt sich bezüglich des Selektionskriteriums feststellen. Mindestens drei Modelle zur Verteilung von Lebenschancen sind denkbar: eines das auf der Basis von Geburts- oder Herkunftsmerkmalen verteilt (Geschlecht, Schichtzugehörigkeit etc.); eines das Leistung zum Verteilungskriterium erhebt und gesellschaftliche Positionen kraft Fähigkeit und Anstrengung individuell erwerbbar erscheinen läßt; eines das Lebenschancen nach individuellen Bedürfnissen und Interessen verteilt. Eindeutig wendet sich der Deutsche Bildungsrat gegen das erste Selektionsmodell. Für das dritte Selektionsmodell, das am besten mit der pädagogischen Forderung nach eigenständiger Orientierung und Entscheidung korrespondiert, bestehen offensichtlich in privatwirtschaftlich verfaßten Gesellschaften die Voraussetzungen nicht, unterstellt es doch, daß es keinen Gegensatz zwischen privaten und allgemeinen Bedürfnissen gibt. Es bleibt die Selektion qua Leistung, die mit der auf Leistung zielenden Förderung durch Passung in Einklang steht. Die spezifische Problemlösung des Deutschen Bildungsrat liegt darin, prinzipiell an der Leistungsselektion festzuhalten, jedoch gleichzeitig eine "Selbstselektion" qua individueller Entscheidung mit in das Bildungswesen einzuführen. Der Deutsche Bildungsrat sieht durchaus Diskrepanzen zwischen individuumorientierter Pädagogik und gesellschaftlichen Anforderungen. Er betrachtet es jedoch nicht als seine Aufgabe, beide in "einen vollen Ausgleich" zu bringen, sondern "den

möglichen Konflikt... in angemessenen Grenzen zu halten" (1). Die Wahl seiner Ziele und pädagogischen Konzepte und ihre Umsetzung in eine Organisationsstruktur des Schulwesens bestimmt sich aus dieser Haltung. Der gesellschaftliche Bedarf wird in seinen Intensionen grundsätzlich berücksichtigt, darüber hinaus wird jedoch versucht, pädagogisch wünschenswerte Momente zumindest in Teilbereichen einzuführen. Diese spezifische Haltung wiederum entspringt der Stellung des Deutschen Bildungsrates zur Politik, als nicht weisungsgebundenes, aber materiell abhängiges Gremium pädagogischer Politikberatung, das Utopie- und Realitätsgehalt sehr bedacht zu balancieren hat. Daß ihm dies nicht zur Zufriedenheit der Bildungspolitik gelungen ist, beweist seine Auflösung im Jahre 1976.

Da sich hinter dem Ziel der Förderung und der Thematisierung der Selektionproblematik beim Deutschen Bildungsrat jeweils unterschiedliche Zielkonzeptionen befinden, scheint ihre Umsetzung in einzelne Maßnahmen im wesentlichen stringent, auch wenn sich ihr Verhältnis zu einander in einigen Bereichen als konfliktuös erweist. Der Leistungsförderung kann das flexible Kurssystem mit Fachleisungsdifferenzierung (Strukturplan) oder mängelspezifischer Differenzierung (Bericht '75), das geschlossene Curriculum und lernzielorientierte und standartisierte Testverfahren zu geordnet werden. Der Förderung zur eigenständigen Orientierung entsprechen Kern- und Projektunterricht, entdeckende Lernverfahren.

Reflektiert man die Kontingenz der Maßnahmen als solcher, so fällt auf, daß der Deutsche Bildungsrat keine stabile Fachleistungsdifferenzierung, die typisch für die erste Generation der Ostn und Gesamtschulen ist, vorschlägt, sondern mit der flexiblen Fachleistungsdifferenzierung bereits mit der zweiten Generation des Kurssystems einsetzt, um im Bericht '75 die dritte Generation eines mängelspezifischen Kurssystems anzukündigen. Diese Entwicklung zeigt an, daß dem Prinzip der sozialen Integration und der Durchlässigkeit stärker Geltung

---

1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, aaO. S. 32

verschaft und Gegensätze zwischen Kurs- und Kernsystem abgebaut werden sollen. Konsequent scheint es, die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn vollständig den Schülern und Eltern zu überlassen und keine Verteilung durch die Schule vorzunehmen, weil die int. Ost von Selektionsfunktionen freigehalten werden soll.
Das geschlossene Curriculum mit festgesetzten Zielen und Inhalten, vorgeschriebener Sequenzierung und zu verwendenden Materialien sind Inovationsvorschläge, die eine Bestimmung des Lernprozesses und seine Kontrolle von außen verstärkt. Sie legen den Unterricht weitgehend fest, so daß der Deutsche Bildungsrat sich zu ihm kaum äußert. Der pädagogische Wert eines offenen Curriculums, das eine Einigung zwischen Schüler und Lehrer über Unterrichtsgegenstände und -methoden verlangt, rückt erst im Bericht '75 in den Reflektionshorizont des Deutschen Bildungsrats. Die Leistungsmessung soll objektiviert werden. Die Berücksichtigung des individuellen Lernzuwachses deutet jedoch an, daß es dem Deutschen Bildungsrat nicht primär um eine objektivierte Verteilung mit verbesserter Nachachtung durch die Betroffenen geht, sondern um Diagnose und Motivierung der Schüler.
Der Deutsche Bildungsrat sieht durch seine Vorschläge das Schulsystem so einschneidend verändert, daß im Umfeld der Schule tiefgreifende Neuerungen notwendig werden. Lehrerbildung, Verwaltung und Pädagogik als Begleitforschung müssen auf die spezifischen Bedürfnisse des Reformvorhabens zugeschnitten werden.

3.2.1.2. Die Ost-Konzeption in Hessen und Niedersachsen

3.2.1.2.1. Aussagenanalyse

Von der Bildungspolitik wird die Einrichtung der sfua Ost mit neuen gesellschaftlichen Anforderungen, denen das Schulsystem gerecht werden muß, begründet. Die Flexibilität des Schulwesens ist ein wichtiger Gesichtspunkt. Die pädagogische und

schulpolitische Begründung leitet sich von den Problemen der Grundschulzuweisung her. Durch eine Aufschiebung um zwei Jahre und ihre Prozessualisierung könne die Schulartzuweisung sicherer gemacht werden. Dies unterstellt, daß die schulerfolgsrelevanten Kriterien bei 12-Jährigen wesentlich deutlicher ausgeprägt und von diesem Zeitpunkt an stabil sind. Schulerfolg wäre dann besser prognostizierbar als bei 10-Jährigen. In den Begründungen bleibt dies Behauptung, die nicht theoretisch gestützt und/oder empirisch belegt wird. In den pädagogischen Begründungen der sfua Ost dominiert so die Selektionsproblematik.
Die sfua Ost hat nicht nur valide Plazierungsentscheidungen zu fällen für die anschließenden Schularten. Auf Grund der kaum vorhandenen Durchlässigkeit zwischen den Schularten und deren Berechtigungscharakter werden spätere Lebenschancen am Ende der Ost vorverteilt. Sie ist damit Selektionsinstrument.
Zwar wird durch die sfua Ost das Ausleseverfahren prozessualisiert und auf zwei Jahre ausgedehnt, am Ende der Ost hat jedoch die Entscheidung für die eine oder andere Schulart zu stehen. Die Auslese bleibt deshalb im Kern punktuelle Auslese. Davon abzuheben ist die kontinuierliche Auslese als Nachselektion, die in den höheren Schulen betrieben wird. Sie ist von der punktuellen Auslese zum Teil unabhängig, insbesondere wenn sie mittels Quoten vorgenommen wird. Der Zusammenhang von punktueller und kontinuierlicher Auslese ergibt sich durch die Validierung der punktuellen Auslese am Schulerfolg in den höheren Schulen. Klassenwiederholung und Schulabgang von Gym und RS werden als Fehlzuweisungen eingeordnet.
Fehlzuweisungen können mindestens vier verschiedene Ursachen haben: 1. Können sie beruhen auf einer falschen Messung der Leistungsfähigkeit eines Schülers (Diagnoseproblem); 2. kann der verwendete Indikator z.B. Intelligenz, standartisierte Schulleistung, Beobachtung etc. den Schulerfolg nicht mit vollständiger Sicherheit vorhersagen (Indikatorproblem der Prognose); 3. kann die Leistungsfähigkeit und der Schulerfolg eines Schülers im Laufe seiner individuellen Entwicklung schwanken (Stabilitätsproblem der Prognose) und 4. können z.B. durch eine veränderte Arbeitsmarktsituation die Jahrgangsquoten an den Gym gekürzt und

eine verschärfte Nachselektion betrieben werden.
In den bildungspolitischen Programmatiken wird angedeutet, daß das Selektionsproblem nicht einseitig auf die Versagerquoten in Gym und RS hin zu sehen ist, sondern auch - unter dem Stichwort Begabungsreserven - in Bezug auf die von höherer Bildung Ausgeschlossenen, die dafür geeignet wären.
Taylor und Russel haben für die Zuweisung zu festen Schullaufbahnen ein mathematisch-statistisches Modell vorgelegt (1), das die beiden Fehlerarten zu berechnen erlaubt, in Abhängigkeit von 1. einer angenommenen Geeignetenrate an der höheren Schule, für die ausgelesen werden soll, 2. der Prognosevalidität des Zuweisungsverfahrens und 3. der Zuweisungsquote, die einer spezifischen Selektionsstrategie entspricht. Bei gleichbleibender Geeignetenrate und gleicher Prognosevalidität erhöht eine größere Zuweisungsquote die Versager an der höheren Schule, reduziert aber die ausgeschlossenen Geeigneten. Bei gleicher Geeignetenrate und gleicher Zuweisungsquote reduziert eine Erhöhung der Prognosevalidität die Fehler beider Arten.
Bei gleicher Prognosevalidität und gleicher über der Geeignetenrate liegenden Zuweisungsquote werden bei Erhöhung der Geeignetenrate (durch Senkung des Leistungsniveaus an der höheren Schule oder durch eine verbesserte, vorgängige Förderung der Schüler) weniger Ungeeignete den höheren Schulen zugewiesen, aber mehr Geeignete - allerdings proportional weniger - ausgeschlossen (2).
Da eine Manipulation der Zuweisungsquoten die Fehler beider Arten nicht reduzieren kann, eine Senkung des Leistungsniveaus

---

1) Taylor, H.C., Russel, J.T.: The relationship of validity coefficients to the practical effectivness of tests in selektion; discussion and tables; in: Journal of Applied Psychology, 1939, Heft 23, S. 565-578. vgl. auch: Heiland, A.: Analyse und Anwendung pädagogischer Prognosen anhand der Taylor-Russel-Tafeln in der Schulbegleitforschung zur Ost. Magisterarbeit, München 1977.
2) vgl. Sehringer, W.: Die Ergebnisse...aaO. S. 131

an Gym und RS bildungspolitisch nicht in Betracht kommt, bleiben zwei Wege zur Verbesserung der Zuweisung: Die Erhöhung der Geeignetenquote durch intensivierte Förderung und eine Erhöhung der Prognosevalidität durch verbesserte Diagnose und Vorhersage. Beides liegt im Zielhorizont der Politik, wobei die Verbesserung der Zuweisungsverfahren zu dominieren scheint.
Intensivere Förderung soll einmal erreicht werden im Kernunterricht durch die Anregungen, die schwächere Schüler von Besseren erhalten und durch die Leistungsdifferenzierung des Kurssystems. Durchlässigkeit zwischen den Niveaus wird damit gleichermaßen zum Ziel im Kurssystem. Freilich wird nicht ausgeschlossen, daß sie im Verlauf des Kurssystems abnimmt.(1). Damit ist angedeutet daß sich im Lauf der Ost ein dritter Förderungsbegriff etabliert der das Setzen von den drei Schularten entsprechenden Leistungsniveaus beinhaltet, der traditionelle Förderungsbegriff.
Die Zusammenschau von bildungspolitischen Begründungen der sfua Ost und ihren Zielsetzungen macht deutlich, daß Förderung zwar als Zielsetzung auftaucht, nicht aber als Begründung. Verteilung und abschließende Auslese hingegen in beiden Zusammenhängen. Dies legt die Vermutung nahe, daß sowohl die Leistungsdifferenzierung im Kurssystem, wie großteils auch die kompensatorische Förderung im Kernunterricht wesentlich als Mittel gedacht werden, die Selektionsprobleme der herkömmlichen Zuweisung zu lösen, Förderung als eigenständige Zielsetzung faktisch eine untergeordnete Rolle spielt. D.h. die sfua Ost ist primär von der Bildungspolitik gedacht und konzipiert im Hinblick auf das Selektionsproblem und erst in zweiter Linie im Hinblick auf eine verbesserte Förderung.
Die intendierten Kurssysteme in Niedersachsen und Hessen stehen unter dem Primat "optimaler Förderung". Äußere Differenzierung soll in Englisch und Mathematik eingeführt werden; im Regelfall ist als Vorlauf eine Phase gemeinsamen Unterrichts vorgesehen; die Zuweisung erfolgt fachspezifisch, wobei in Hessen auch fachunabhängige Kriterien berücksichtigt werden. In Niedersachsen ist die Fachleistungsgruppierung verbindlich, in Hessen wird die Differenzierungsform offengelassen. Die Differenzierung

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost...aaO. S. 21 f

scheint in beiden Ländern sowohl eine von Lernwegen, wie von Lernzielen und -inhalten, die jedoch abgestimmt sein sollen, zu sein. Eine Abstimmung der Notengebung und der Prüfungsaufgaben zwischen den einzelnen Kursniveaus ist nicht intendiert. Dies schränkt die Vergleichbarkeit zwischen den Kursen ein.
In Niedersachsen wurde zwischenzeitlich die sukzesive Differenzierung mit stabiler Differenzierung in der sechsten Klasse der flexiblen vorgezogen und festgeschrieben, während in Hessen kein spezifisches Differenzierungsmodell festgelegt ist.
In beiden Ländern werden die Umstufungen auf einmal, im halben Jahr begrenzt, in Niedersachsen im letzten Ost-Halbjahr ungern gesehen, d.h. Durchlässigkeit wird institutionell eingeschränkt und der Selektionsprozeß soll bis zur Mitte der sechsten Klasse abgeschlossen sein, wobei die Umstufungskriterien nicht explizierт werden.
In beiden Ländern sind eine Reihe von ergänzenden Differenzierungsmaßnahmen vorgesehen: zur Erleichterung von Aufstufungen, zur Verhinderung von Abstufungen, für besondere Lernausfälle und für verhaltensschwierige Kinder. Umstufungskurse haben vor allem Stofflücken zu überbrücken. In Niedersachsen sind zwei Stunden für solche Förderkurse fest in den Stundenplan eingebaut, in Hessen sind sie zusätzlicher Unterricht und extra Belastung für die Schüler.
Die Kultusministerien intendieren durch das Kurssystem einen Verteilungsprozeß bei dem nach einer Phase der Vorsondierung im gemeinsamen Unterricht eine erste vorläufige Plazierung in Leistungsgruppen erfolgt, die für eine bestimmte Zeit noch revidierbar ist, die aber von einer zunehmenden Festlegung auf diese Leistungsniveaus begleitet wird.
In Hessen und Niedersachsen hat die Schullaufbahnempfehlung zulassenden Charakter. Entscheiden sich die Eltern für eine höhere Schule als empfohlen, muß das Kind eine Aufnahmeprüfung ablegen. Große Hoffnungen werden darin gesetzt, daß schulische Empfehlung und Elternwunsch durch eine intensive Beratung der Eltern in Einklang gebracht werden können. Die Beratung richtet sich dabei nicht an die Schüler. In Niedersachsen trägt man sich neuerdings

mit dem Gedanken, den Eltern das letztliche Entscheidungsrecht zu überlassen. Eine solche Regelung würde einerseits den schulischen Selektions- und Leistungsdruck auf die Kinder vermindern, andererseits steht zu befürchten, daß eine umfangreiche Nachselektion in der siebten und achten Klasse der Schularten notwendig wird, wie dies, um zwei Jahre verschoben, in Schleswig-Holstein bereits der Fall ist (1). Die Empfehlung der Schule soll sich nicht allein an der Kurszugehörigkeit der Schüler orientieren, sondern fachübergreifende, leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale vorrangig berücksichtigen.
In beiden Ländern sind Institutionen der Lehrerkooperation intendiert. In ihnen soll der Unterricht abgestimmt und Umstufungsentscheidungen und Zuweisungsempfehlungen erarbeitet werden, um ihnen einen höheren Grad von Objektivität und Sicherheit zu geben.
In Niedersachsen geht die Tendenz dahin, die sfua Ost als selbständige Schule zu etablieren. Vor allem betriebswirtschaftliche Überlegungen führen zur Empfehlung einer 8-Zügigkeit, während in Hessen als Mindestmaß 3 Züge genannt werden. Hier ist keine eigenständige Organisierung der Ost vorgesehen. Das Problem der "Mammutschulen", ihrer Unüberschaubarkeit und Anonymität dürfte auf beide zukommen. Die sfua Ost ist in beiden Ländern in das Regelschulsystem überführt und in einigen Regionen flächendeckend eingeführt, um dem Creaming-Problem zu begegnen. Eine für alle Schüler verbindliche Einführung wurde in Niedersachsen für 1980 gesetzlich fixiert.
An der Ost sollen Lehrer aller Schularten unterrichten. Besondere Qualifikationen werden im Bereich der Kooperation mit anderen Lehrern, der Beratung und für die innere Differenzierung erwartet. Für die Unterrichtskoordination werden in Hessen Stunden angerechnet.

---

1) In Schleswig-Holstein wird die Einstufung in die Schularten ebenfalls den Eltern überlassen. Es liegt die Vermutung nahe, daß die hohen Quoten von Schulart übergreifenden Querversetzungen während der sfa Ost mit dieser Regelung zusammenhängen. Vgl. Der Schleswig-Holstein'sche Kultusminister: Erfahrungen mit der Ost in Schleswig-Holstein, Kiel 1975.

Ein Curriculum mit operationalisierten Lernzielen und abgestimmten Inhalten, Unterrichtsmethoden und Testverfahren steht in Niedersachsen aus. Es wird jedoch gefordert. Die vorliegenden Rahmenrichtlinien tragen eher den Charakter eines mit allgemeinen Lernzielen angereicherten Stoffplanes, der den Lehrern in Grenzen Entscheidungsmöglichkeiten über Unterrichtsgegenstände und Lehrmethoden überläßt. Sollten sich anfangs die Kurse curricular nicht an den anschließenden Schularten orientieren, so scheint man sich seit dem Regierungswechsel in Niedersachsen von einer solchen Orientierung etwas zu versprechen.
Schülermitbestimmung im Unterricht als Mitbestimmung über Unterrichtsgegenstände ist in Niedersachsen lediglich im Projektunterricht (einmal pro Jahr) und in den freiwilligen Arbeitsgemeinschaften vorgesehen. Ihre Marginalisierung springt ins Auge. Ein Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler wird abgedrängt in das Fach Welt-/Umweltkunde. Als gewichtige Neuerung im Unterricht wird fachübergreifender Epochenunterricht und innere Differenzierung vorgesehen.
In Niedersachsen ist eine Trennung von Lernzielkontrolle und Leistungsmessung intendiert. Die Lernzielkontrolle soll Auskunft geben über den Erfolg des Unterrichts und Hinweise bereitstellen für weitere Lernschritte. Eine umfassende Revision der Lernziele und des Curriculums scheint jedoch nicht beabsichtigt. Offen muß bleiben, ob bei einer auf Leistung angelegten Unterrichtsorganisation die Trennung von Lernzielkontrolle und Leistungsmessung, so wünschenwert sie pädagogisch wäre, tatsächlich eine richtige Lernzielkontrolle zustande kommt. Es liegt nämlich nahe, daß zumindestens ein Teil der Schüler die ernsthafte Mitarbeit bei einer solchen "Prüfung" verweigern. Eine schriftliche Leistungsmessung ist nur in Englisch und Mathematik vorgesehen, in Welt-/Umweltkunde ist sie zugelassen. Sie soll lernzielorientiert sein und kriteriumsorientiert ausgewertet werden. Standartisierte Test sind ebenfalls zugelassen.

Die Nicht-Reflektion von spezifischen Rahmenbedingungen einzelner Ostn und von zwischenzeitlichen Ereignissen zeigt, daß die Pläne herstellungsorientiert sind. Auf eine exakte, empirisch überprüfbare Formulierung der Ziele wird jedoch verzichtet. Ebenso werden mögliche positive und negative Nebenwirkungen, zumindestens nicht öffentlich, von der Politik reflektiert.

3.2.1.2.2. Konsistenzanalyse der bildungspolitischen Programmatiken.

Wir haben in Abschnitt 3.2.1.1.2. im Rahmen der Konsistenzanalyse der Ost-Konzeption des Deutschen Bildungsrates auf einige Inkonsistenzen hingewiesen, die für die bildungspolitischen Programmatiken gleichermaßen Gültigkeit besitzen und auf die wir deshalb hier nurmehr kurz hinweisen wollen. Es ist dies die Gleichzeitigkeit von Motivierung durch Passung und durch soziale Anregung, die eine Gleichzeitigkeit von Kompensatorischer Förderung im Kernunterricht und einer nach Leistung verteilenden Förderung im Kursunterricht bedeutet. Diese Inkonsistenz wird durch das traditionelle Förderungskonzept im Kurssystem in seiner letzten Phase noch verschärft. Weiter ist dies das Problem von selbständier Orientierung und Orientiert-Werden. Die Möglichkeiten selbständiger Orientierung werden durch den Selektionsdruck in der sfua Ost noch stärker verhindert und abgedrängt in den Bereich des Kernunterrichts, wo sie im wesentlichen auf die Auswahl unter vorgegebenen Alternativen reduziert werden. Diese Inkonsistenzen verdichten sich in der sfua Ost zur Inkonsistenz von Fördern und Auslesen. Im traditionellen Förderungsbegriff fallen Förderung und Auslese zusammen. Förderung scheint dann gewährleistet, wenn die Schüler auf die Leistungsniveaus verteilt sind. Vorausgesetzt ist dabei die vollständige Ausprägung der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung. Für einen Förderungsbegriff, dem es um eine Ausbildung der Leistungsfähigkeit - ein 'Begaben' - zu tun ist

und bei dem Durchlässigkeit Voraussetzung ist, treten durch die Stabilisierung der Kurse auf Niveaus und die Verminderung der Durchlässigkeit Auslese und Förderung in einem zunehmenden Gegensatz.

Prognosesicherheit und Zuweisungsstrategien: Geht man davon aus, daß auch durch die sfua Ost keine 100 %-ige Prognosevalidität zu erreichen ist, so weisen die Taylor-Russel-Tafeln aus, daß bei angenommener Geeignetenrate für Gym bzw. RS das Ausmaß der Fehlzuweisungen von den Zuweisungsquoten abhängig ist, d.h. der eingeschlagenen Zuweisungsstrategie. Auf dem Hintergurnd einer expansiven Bildungspolitik und einer Selektionsstrategie der Lehrer, die darauf abhebt, jedem Schüler, bei dem die Hoffnung besteht, er könne RS oder Gym bewältigen eine Chance zu geben und ungerechtfertigte Festlegungen zu vermeiden, wird zwar die Zahl der ausgeschlossenen Geeigneten reduziert, die Versagerquoten erhöht. Umgekehrt in Phasen rezessiver Bildungspolitik und der Selektionsstrategie, nur die Schüler Gym oder RS zuzuweisen, von denen mit einiger Sicherheit gesagt werden kann, sie bewähren sich an diesen Schulen, kann die Zahl der Versager reduziert werden, die Zahl der ausgeschlossenen Geeigneten erhöht sich dadurch mit Sicherheit. Im ersten Fall tritt demnach die Intention bestmöglicher Förderung und die Ausschöpfung der Begabungsreserven im Gegensatz zum Ziel der Reduktion der Versagerquoten, im zweiten Fall wird dieses Ziel eher erreicht, jedoch um den Preis ungerechtfertigt von Lebenschancen auszuschließen.

Prognosesicherheit und Elternrecht: Zentrales Anliegen der Politik mit der sfua Ost ist die Erhöhung der Prognosevalidität. Wesentlichen Einfluß [illegible] haben [illegible] die rechtlichen Einflußmöglichkeiten der Eltern auf die faktische Schullaufbahnentscheidung, kann man doch davon ausgehen, daß die Laufbahnwünsche der Eltern wesentlich stärker von leistungsunabhängigen Kriterien beeinflußt sind, als die Empfehlungen der Schule und deshalb die Prognosesicherheit (und die Chancengleichheit) beeinträchtigen. Die Politik intendiert eine "weiche Steuerung"

des Elternwillens. D.h. durch intensive Informierung und Beratung soll der Elternwille der schulischen Empfehlung angepaßt werden. Darüber hinaus ergeben sich jedoch Konfliktfälle zwischen Empfehlung und Elternwunsch. Für diese Fälle wirkt sich der Rechtsstatus der Empfehlung aus. Die Schule hat nicht die Möglichkeit die Eltern, die ihr Kind z.B. auf die HS schicken wollen, obwohl es nach der schulischen Empfehlung für RS oder Gym geeignet wäre, zu zwingen, es auf diese Schulen zu schicken. Dies verbietet das Grundgesetz. Im umgekehrten Fall wird Politik, beim bislang in Niedersachsen und Hessen praktizierten Verfahren, qua Aufnahmeprüfung, die entgültig über die Aufnahme in eine höhere Schulart als empfohlen entscheidet, erhöhte Prognosesicherheit, hier nurmehr verstanden als weniger Schulversager, gegen das private Interesse durchgesetzt. Verzichtet nun die Politik auf diese Möglichkeit und überläßt die letzte Entscheidung über die Zuweisung zu den Schularten den Eltern, wie dies in Niedersachsen derzeit diskutiert wird, so wird einerseits die sfua Ost und insbesondere ihr Kurssystem von Selektionsdruck befreit, andererseits wird jedoch die intendierte Prognosesicherheit herabgesetzt, weil eine schärfere Nachselektion in den siebten und achten Klassen an RS und Gym nötig wird.

Integration, fachspezifische Differenzierung und Schulartdifferenzierung: Die Bildungspolitik liefert keine pädagogischen Begründungen, warum nach der Ost die drei Schularten beibehalten werden sollten. Man gewinnt vielmehr den Eindruck, daß Schultradition und gesellschaftliche Anforderungen für ihre Beibehaltung sprechen und die Ost lediglich die Aufgabe hat durch verbesserte Förderung und Auslesemöglichkeit, das Lenkungsdilemma der Grundschulzuweisung zu verringern. Was bedeutet der Übergang vom Nebeneinander von integrierender Förderung und fachspezifischer Leistungsdifferenzierung zur fachübergreifenden Leistungsdifferenzierung der Schularten mit Beginn der siebten Jahrgangsstufe? Er unterstellt, daß die Leistungsfähigkeit bei 12-Jährigen hinlänglich fest ausgeprägt ist, so daß es keiner kompensatorischen Förderung mehr bedarf, daß diese Lei-

stungsfähigkeit nicht mehr stark fachspezifisch variiert, sondern sich eine übergreifende, gegenstands- und fachunabhängige Leistungsfähigkeit einstellt, daß sich künftiger Schulerfolg ziemlich sicher vorhersagen läßt. Für alle diese Bedingungen fehlen sowohl die pädagogisch-theoretischen Begründungen, wie die empirischen Belege. Dies macht die strukturelle pädagogische Inkonsistenz des Konzepts einer sfua Ost aus.

3.2.1.2.3. Kontingenzanalyse der bildungspolitischen Programmatiken.

Dominierend im Begründungs- und Zielkonglomerat der von Bildungspolitik intendierten sfua Ost ist die 'richtige' Zuweisung zu den anschließenden Schularten, die politisch gesetzt ist, aber nicht pädagogisch begründet wird. Förderung, über die Namensgebung der Förderstufe in Hessen und selbständige Orientierung, über die Namensgebung Ost in Niedersachsen und den anderen Bundesländern als Hauptziel suggeriert und vordergründig auch als primär proklamiert, erweisen sich bei näherer Betrachtung als sekundär.
'Richtige Auslese' umfaßt im bildungspolitischen Verständins nicht nur die Reduktion von Versagerquoten. Sie schließt ebenfalls die vom Gym und RS ausgeschlossenen Schüler mit ein, die geeignet wären, sich in einer der beiden zu bewähren. Bedingt ist die Dominanz der Selektionproblematik durch das Festhalten an den drei Schularten. Damit scheidet gleichzeitig die Möglichkeit einer int. Ost und einer Neugewichtung der Ost-Ziele im Regelschulsystem aus. Strikt auf der Basis vorfindbarer gesellschaftlicher Realität denkend, legt Bildungspolitik als einzig wünschenswertes Verteilungsmodell von Lebenschancen das durch Leistung zugrunde. Die 'konkrete Utopie' eines neuen Verteilungsmodells, z.B. nach Interessen, wird von der Bildungspolitik nicht entfaltet.
Unter dieser Zielkonstelation scheint die Konzeption der Ost als schulformunabhängig, wie die intendierten und z.T. verordneten

Einzelmaßnahmen in dieser Schulstufe von hoher Stringenz. Wählt man 'richtige Auslese' am Ende der Ost als oberste Zielprämisse, so verzichtet man nicht nur auf die Setzung anderer Ziele, wie z.B. allseitige Förderung und selbständige Orientierung, man schließt damit ebenfalls alle jene Maßnahmen aus, die speziell auf diese Zielsetzungen zugeschnitten sind und mit dem Selektionsziel konfligieren, z.B. vollständige Integration des Unterrichts ausschließlich heterogene Gruppierung, individuumsorientiertes Messen von Leistung, offenen Curriculum. Dies beinhaltet eine ganz entscheidende Reduktion wünschenswerter und zur Verfügung stehender pädagogischer Ziele und Maßnahmen.
Hohe Stringenz heißt darüber hinaus, daß unter der gesetzten Notwendigkeit am Ende der Ost richtig auszulesen, unabhängig von ihrem pädagogischen Sinn, kaum andere Maßnahmen denkbar sind, mit denen dieses Ziel besser erreichbar ist. Es zeigt sich nämlich, daß die Maßnahmen sehr gut auf die Realisierung des Selektionsziels hin angelegt sind: Das Kurssystem mit seiner Gliederung in drei Phasen: der Beobachtung und ersten Auswahl nach dem integrierten Anfangsunterricht; das Konzept der optimalen Passung als zweite Phase, mit möglichst hoher Durchlässigkeit, ermöglicht und unterstützt durch begleitende Umstufungskurse, curricularer Abstimmung, Abstimmung des Unterrichts durch die Fachlehrer auf den einzelnen Kursniveaus; die dritte Phase der Festlegung auf Leistungsniveaus bei geringer Durchlässigkeit. Es darfals zweifelhaft gelten, ob durch die Ausdehnung der zweiten Phase bis zum Empfehlungszeitpunkt, also ohne den Aufbau curricularer und sonstiger Barrieren, tatsächlich 'richtig' ausgelesen würde, kann doch die einjährige Zugehörigkeit zu einem C-Kurs eine, wenn auch pädagogisch u.U. nicht gerechtfertigte, aber über die Fachleistungsdifferenzierung strukturell bedingte und von ihr verdeckte Festlegung mit einer self-fullfilling-prophecy bewirken, die einer Durchlässigkeit nicht mehr bedarf. Andererseits bringt diese Festlegung auf Kursniveaus eine sozialpsychologische Fixierung der Schüler auf ein bestimmtes Leistungsniveau, die durchaus im Sinne der Schulartzuweisung ist.

Aus den selben Gründen scheint es zweifelhaft, ob ein anderes Differenzierungsmodell, z.B. eine reine Wahldifferenzierung, tatsächlich besser geeignet wäre, um auf die Selektionsentscheidung vorzubereiten. Die Fachleistungsdifferenzierung kann als beginnende sukzessive Verteilung als beste Vorbereitung der Schüler auf die abschließende Selektion betrachtet werden. Auch die Tennung in Kurs- und Kernunterricht scheint unter diesem Blickwinkel im Sinne einer Doppelstrategie eine gute Lösung, bietet der Kernunterricht die Chance, den Leistungsdruck in der Ost zu reduzieren, das Interesse der Schüler an der Schule wachzuhalten, Schulmüdigkeit zu verhindern.
Die intendierte Objektivierung der Leistungsmessung, die mulitvariaten Verfahren, auf denen die Schulartempfehlungen beruhen sollen, die beabsichtigte verstärkte Bemühung, die Schullaufbahnwünsche der Eltern mit den schulischen Empfehlungen in Einklang zu bringen, dies alles sind Maßnahmen, die dem Ziel 'richtiger' Selektionsentscheidung dienlich sind und es findet sich - soweit wir sehen - im gesamten Maßnahmepaket der sfua Ost kein Vorschlag, von dem gesagt werden könnte, er stünde diesem Ziel entgegen. Mit einer Ausnahme und die betrifft das Rechtsverhältnis zwischen Schule und Eltern. Ideal für die 'richtige' Auslese wäre es, hätte die Schule in vollem Umfang das alleinige Entscheidungsrecht bei der Zuweisung. Politik hat jedoch gesetzlich nur die Möglichkeit von höherer Bildung auszuschließen. Das in Hessen und Niedersachsen bisher praktizierte Verfahren tut dies in der weitestgehendsten, politisch noch vertretbaren Form. Im Gegensatz zum Ziel der 'richtigen' Auslese steht allerdings die in Niedersachsen diskutierte Absicht, den Eltern alleine das Entscheidungsrecht zu überlassen. In diesem Fall werden gesellschaftspolitische Überlegungen (Stärkung der familialen Erziehung und der Rechte der Eltern) über das politische Interesse an 'richtiger' Auslese gestellt. Zielsetzungen und Maßnahmen im bildungspolitischen Konzept der sfua Ost bestimmen sich im wesentlich aus ihrer Selektionfunktion. Pädagogische Konzepte und Maßnahmen werden nur inso-

fern berücksichtig, als sie damit vereinbar sind. Der Horizont des pädagogisch Möglichen und Wünschenswerten, z.B. eigenständige Orientierung, kompensatorische Förderung wird dadurch beträchtlich verengt. Das Festhalten an den Schularten ist in einigen Bundesländern durch prinzipielle gesellschaftspolitische Überlegungen bestimmt, in anderen scheint es eher durch Überlegungen zur aktuellen Nicht-Durchsetzbarkeit der integrierten Gesamtschule bedingt. In diesem Sinn zeichnet sich das bildungspolitische Konzept der sfua Ost durch eine hohe 'Realitätsangemessenheit' aus.

3.2.1.3. Die Intentionen der Lehrer bezüglich der sfua Ost

3.2.1.3.1. Aussagenanalyse der Lehrerintentionen.

Die Lehrerverbände entwickeln keine eigenständigen pädagogischen Konzepte für die Reform der fünften und sechsten Jahrgangsstufe, sondern beschränken sich auf die Bewertung vorliegender Konzepte, um sich dem einen oder anderen Konzept anzuschließen. Befürwortend und damit die sfua Ost intendierend, sprechen sich GEW, als mitgliederstärkste Organisation der Lehrer in der BRD und BLLV aus. Philogen- und Realschullehrerverband intendieren die sfua Ost nicht.

Einzige empirische Untersuchung, die die Intentionen betroffener Lehrer an der sfua Ost erhebt, ist die Osnabrück-Studie. Ihre Repräsentativität für die Lehrerschaft insgesamt ist allerdings erheblich eingeschränkt und zwar aus folgenden Gründen:

- über ein Drittel der Lehrer haben nicht geantwortet
- die landespolitische Entscheidung für eine sfua Ost in Niedersachsen und die spezifischen bildungspolitischen Auseinandersetzungen auf kommunaler Ebene haben mit Sicherheit auf Informationsstand und Haltung der Lehrer zur sfua Ost ausgestrahlt
- die Lehrer haben sich freiwillig zur Ost gemeldet (1)
- die Altersstruktur der Lehrerschaft ist nicht repräsentativ für die Lehrerschaft in der BRD, sondern verschoben zu Gunsten der jüngeren Lehrer
- die Lehrerzusammensetzung nach Schularten entspricht, insbesondere was die Gym-Lehrer betrifft, nicht der geplanten und wünschenswerten.

---

1) Klemm, K. u.a.: Ost...aaO. S. 92

- die Untersuchung wurde am Beginn der sfua Ost durchgeführt, so daß die Meinungen und Erfahrungen von Lehrern, die schon längere Zeit an der sfua Ost unterrichten, nicht in ausreichendem Maß berücksichtig werden konnten.
- es wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht gefragt, was die Lehrer intendieren, welche Effekte sie durch ihre Arbeit herstellen wollen und mit welchen Mitteln, sondern welche Effekte am Ende zu erwarten seien. Diese Erwartung kann beruhen auf den Intentionen der Lehrer, auf dem was sie für wünschenswert halten, aber auch darauf, was sie auf Grund der Kenntnis der sfua Ost für realisierbar in ihr halten, unabhängig von ihren Intentionen
- es wurde nur nach den zu erwartenden Effekten gefragt, nicht nach den Treatment- und Kontextmaßnahmen, mit denen diese Effekte erzielt werden könnten.

Nur ein Siebtel der Lehrer, die geantwortet haben, bevorzugen die sfa Ost als Organisationsform. Es kann demnach vermutet werden, daß bei dem überaus größten Teil der untersuchten Lehrer keine intentionalen Blockaden für die Verwirklichung der Ost-Ziele vorliegen.

Jeweils etwa zwei Drittel der Lehrer erwarten im Bereich der Sozialisation und der Zusammenarbeit verbesserte Ergebnisse. Dabei wird jedoch nicht nach der Erreichung des Zieles gefragt, sondern einmal nach einer Entwicklung in Richtung dieses Ziels ('Sensibilisierung des sozialen Bewußtseins der Schüler') und zweimal vergleichend gefragt ('bessere Möglichkeiten der Einübung sozialen Verhaltens', 'bessere Zusammenarbeit mit den Eltern'), wobei als Vergleichsbasis unausgesprochen das traditionelle Schulsystem unterstellt wird. Zwei Ergebnisse weichen davon stark ab: weniger als die Hälfte der Lehrer erwartet eine "bessere individuelle Förderung", aber 72% erwarten die Erreichung des Ziels "leistungsgerechte Orientierung" und "gerechtere Begabungsauslese", d.h. die Erwartungen der Lehrer konzentrieren sich vornehmlich auf die Selektionsprozesse innerhalb der sfua Ost und weniger auf die Förderung. Es steht zu befürchten, daß die Ost dadurch auch von den Lehrern in verstärktem Maße zum Selektionsinstrument gemacht wird. Zwei Ergebnisse sind noch von Bedeutung: die Erwartungen der Grund- und Hauptschullehrer liegen generell höher als die von Gym- und RS-Lehrern; In der einen sfua Ost, die schon längere Zeit existiert, liegen alle Erwartungswerte über denen der Lehrer,

die neu an der Ost unterrichteten mit Ausnahme des Bereichs 'Förderung' (1). Auf Grund konkreter Erfahrungen mit der sfua Ost erhöhen sich die Erwartungen der Lehrer bzgl. Auslese und Sozialisation, senken sich aber bzgl. der Förderung. Eine zunehmende Polarisierung zwischen Auslese und Förderung stellt sich ein, wobei aufgrund der Anlage der Untersuchung nicht hervorgeht, ob die Lehrer die 'verbesserte' Auslese tatsächlich als das wünschenswertere Ziel halten, oder ob in der geringen Erwartung von Förderung nicht vielmehr Resignation über die sfua Ost zum Ausdruck kommt, die eine verbesserte Förderung nicht zuläßt.

3.2.1.3.2. Konsistenzanalyse der Leherintentionen

Die sich in den stark differierenden Erwartungen bzgl. Auslese und Förderung andeutende Inkonsistenz dieser Zielsetzungen können durch zwei unterschiedliche kognitive Konzepte bei Lehrern bedingt sein: geringere Förderung kann von Lehrern erwartet werden, weil sie Förderung ausschließlich mit einer Differenzierung in Leistungsniveaus verbinden und Durchlässigkeit und die heterogene Gruppierung in der Mehrzahl der Fächer in ihren Augen das Problem der Über- und Unterforderung aufwirft; andererseits können sie aber auch glauben, daß die Auslese zu einem späteren Zeitpunkt und mit besseren Verfahren entscheidend verbessert werden könnte. Geringere Förderung kann aber auch erwartet werden, weil Lehrer der Auffassung sind Förderung und Auslese können nur bedingt gemeinsam verwirklicht werden und in der Konzeption der sfua Ost dominiert die Auslese, so daß Förderung nicht mehr in vollem Umfang zu realisieren ist. Um diese divergierende Begründungszusammenhänge zu erforschen, bedürfte es einer Untersuchung der impliziten Theorien und Deutungsmustern bei Lehrern, die bislang noch aussteht.

---

1) Klemm, K. u.a.: Ost...aaO. S. 110

3.2.1.3.3. Kontingenzanalyse

Eine Kontingenzanalyse kann nicht angestellt werden, da die Fragen bzgl. der erwarteten Effekte vorgegeben waren und die Lehrer keine anderen von ihnen intendierten Effekte äußern konnten, nicht nach den spezifischen Begründungen der intendierten Effekte gefragt wurde und ebenfalls nicht erruiert wurde, mit welchen Maßnahmen die Lehrer meinen, am besten diese Ziele zu erreichen.

3.2.1.4. Die Intentionen der Schüler

Obwohl die pädagogische Konzeption der Ost die Schüler als Subjekte des Unterrichtsprozesses konstituiert (sich orientieren, befähigen selbst eine Schullaufbahn zu wählen etc.), hat die empirische, pädagogische Forschung die Schüler bislang immer auf der Stufe eines Untersuchungsobjekts festgehalten (Untersuchungen zur Leistungsentwicklung, Umstufungsquoten Selektionsraten etc.). Ihren Meinungen zum Ost-Konzept, ihren Problemen und Verbesserungsvorschlägen für einzelne Maßnahmen, ihren Absichten in der Ost wurden bislang noch keine Untersuchungen gewidmet. Hierin wird nicht nur ein eklatanter Widerspruch zwischen pädagogischen Sollsetzungen und pädagogisch-empirischer Forschung deutlich, es ezigt sich auch, daß das Selbstverständnis herrschender empirischer Forschung dringend einer Revision bedarf, um diese für die Evaluation wichtige Forschungslücke in nächster Zeit zu schließen.

3.2.1.5 Die Intentionen der Eltern

3.2.1.5.1. Aussagenanalyse

Gespalten ist die Meinung der Elternberbände zur sfua Ost. Der Elternverband an den Gym lehnt die sfua Ost ab. Der Elternverband, in denen Eltern von Schülern aller Schularten vertreten

sind, befürwortet Versuche mit ihr. Auch diese Verbände beschränken sich auf Bewertungen.

Als Defizit empirischer Evaluationsforschung muß ebenfalls angegeben werden, daß bzgl. der Intentionen der Eltern wiederum nur die Osnabrück-Studie vorliegt, die nur einen kleinen Ausschnitt möglicher und relevanter Fragestellungen abdeckt. Die Repräsentativität dieser Untersuchung ist wiederum aus verschiedenen Gründen eingeschränkt:

- Bei der ersten Befragung antworteten 12 % der Eltern nicht, bei der zweiten 27 %, die Rücklaufquote für die dritte Befragung wird nicht angegeben.
- Die politische Entscheidung, die sfua Ost flächendeckend in Osnabrück einzuführen, wie die spezifischen kommunalpolitischen Auseinandersetzungen dürften auf die Intentionen und Erwartungen der Eltern einen spezifischen Einfluß ausgeübt haben.
- Es handelt sich um eine städtische Region mit spezifischer Bevölkerungsstruktur, die nicht verallgemeinert werden kann.
- Es ist unklar, ob die Schichtzusammensetzung repräsentativ für die BRD ist.
- Die Befragungen erfolgten zu Beginn der Einführungen bzw. ein Jahr danach, so daß sie für die Intentionen der Eltern in Regionen, in denen die sfua Ost schon längere Zeit eingeführt ist und die Eltern mit dieser Schulform vertraut sind, nicht repräsentativ ist.
- Es wurde nach Erwartungen gefragt, nicht nach Intentionen. Erwartungen können jedoch Intentionen genauso wie Erwartungen bzgl. Maßnahmen und Effekten, die ein System ausmachen und auf das Eltern keinen wesentlichen Einfluß haben, beinhalten.

Trotz dieser Einschränkungen können wir einige Hinweise auf die Intentionen bzw. Erwartungen der Eltern analysieren.

Bemerkenswert an den Fragen nach der bevorzugten Organisationsstruktur der Ost ist, daß sich in der 3. Befragung 60 % für eine integrierte Gesamtschule oder eine Kooperation der herkömmlichen Schularten aussprechen, d.h. für eine int. Ost eintreten. Die verbleibenden 40 % der Eltern können allerdings nicht als Votum für die sfua Ost aufgefaßt werden, da sich die Frage nur auf die Organisationsstruktur nach der sfua Ost bezieht. Es muß deshalb angenommen werden, daß unter diesen Eltern ein Teil ist, der die sfa Ost, oder die herkömmliche Zuweisung favorisiert.

Zu Beginn des ersten Ost-Jahrgangs in Osnabrück (B 1) zeigt sich folgendes Bild der erhobenen Elternerwartungen: Generell sind die Erwartungen an die sfua Ost sehr hoch. Am höchsten in dem Bereich, wo sich die Eltern durch die Schule eine Reduktion ihres Entscheidungsproblems bzgl. der zukünftigen Schullaufbahn erwarten. Fast gleich hoch sind die Erwartungen bzgl. einer verbesserten individuellen Förderung. Mit etwas Abstand folgt der Bereich der allgemeinen Beratung und Zusammenarbeit mit den Lehrern. Relativ hohe Erwartungen werden noch in die Leistungsbewertung gesetzt, das Ziel der sozialen Integration steht am Ende der Erwartung. Der Vergleich der Schularteinstufungen im Vorjahr, mit dem Schulwunsch der Eltern nach der Ost zeigt eine vehemente Entwicklung zu Gunsten der höheren Schularten. Die Differenz von 7 % zwischen der Vorjahreseinstufung (29 %) und der hyptothetischen Einstufung in die HS (22 %) kann zum größeren Teil den traditionell höheren Abschlußerwartungen der Eltern zugeschrieben werden; die Differenz von weiteren 7 % zwischen hyptothetischer Hauptschuleinstufung und erwarteter Hauptschullaufbahn nach der Ost (15 %) kann mit einem Aspirationsschub bei den Eltern auf Grund der Einführung der Ost begründet werden. In die RS würden 3Ø % ihr Kind einstufen, Vorjahreseinstufung 18 %, nach der sfua Ost wollen jedoch 35 % ihr Kind in der RS sehen. Bezüglich des Gym ist der Zuwachs der Erwartungen am krassesten: von 42 % auf 51 % nach der Ost. Nach einem Jahr (B 2) Ost und bei den Eltern des zweiten Ost-Jahrganges (B 3) ergab sich bei geringfügigen Änderungen das gleiche Bild der Verteilung. Die Schullaufbahnerwartungen wurden zwar durch die Reform selbst gesteigert, sie scheinen sich jedoch zu einer relativ stabilen Absicht zu verfestigen. Fraglich ist allerdings, ob vor der zweiten Untersuchung (Anfang der sechsten Klasse) die Schulen bereits mit der Beratung der Eltern bzgl. der Schullaufbahnen begonnen hatten. Daß die 'weiche Steuerung' der Schule versagt hätte, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht gesagt werden.

Extrem ist jedoch die Reduktion der anderen Erwartungen der Eltern, nach einem Jahr Erfahrung mit der sfua Ost (B 2). Rückgänge zwischen 24 % und 59 % sind zu verzeichnen. Orientierungshilfen werden nur noch von 29 bzw. 21 % erwartet. Klemm u.a. verweisen für die Erklärung dieses Einbruches bei den Erwartungen darauf, daß "überhöhte Anfangserwartungen auf ein 'normales' Maß reduziert worden seien" (1). Die Erklärung durch Enttäuschung und Resignation aufgrund von Erfahrungen mit der Ost-Praxis liegt am nächsten. Eine entgegengesetzte, theoretisch nicht auszuschließende Interpretation wäre, daß die Eltern, die ihre Erwartungen weitgehend erfüllt sehen, keine weiteren Orientierungshilfen, keine (noch) bessere Förderung mehr erwarten. Für diese Auffassung könnte auch sprechen, daß sich 83 dieser Eltern mit der Arbeit der Ost im ersten Jahr zufrieden äußerten (2).

3.2.1.5.2. Konsistenzanalyse

Insgesamt sind die vorliegenden Aussagen zu den Erwartungen der Ost-Eltern so wenig präzise gefaßt und auf unterschiedliche Ursachen rückführbar, daß eine nähere Analyse ihrer Konsistenz nicht angestellt werden kann.

3.2.1.5.3. Kontingenzanalyse

Eine Kontingenzanalyse der Erwartungen der Eltern kann nicht sinnvoll angestellt werden, weil die Eltern nur zu einigen wenigen Aspekten befragt wurden und ihnen nicht die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Intentionen frei zu bekunden. So kann den vorliegenden Daten z.B. nur entnommen werden, daß mehr Eltern ihre Kinder auf höhere Schulen schicken wollen, nicht hervor geht jedoch, in welchem Ausmaß Überlegungen eine Rolle spielen, ihre Kinder auf die Schulart zu schicken, in der sie ihrer Meinung nach eine gute Chance besitzten.

---

1) Klemm, K. u.a.: Ost...aaO. S. 108 f
2) ebd. S. 151

3.2.2. Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Realisierungen

3.2.2.1. Analyse der Untersuchung von Geißler/Krenzer/Rang

3.2.2.1.1. Aussagenanalyse

Der Untersuchung von Geißler u.a. liegt kein Kontrollgruppendesign zugrunde. Es können deshalb keine spezifischen Wirkungen der unabhängigen Variablen empirisch-analytisch aufgewiesen und damit nicht systemvergleichend die Effizienz der Förderstufe festgestellt werden. Sie ist deshalb systemimmanenter Vergleich von erzielten Effekten mit gesetzten Zielen. Der Vergleich von Übergangsquoten zu den Schularten nach der Föst mit denen des traditionellen Schulsystems ist reiner Ergebnisvergleich.
Einzig das Kurssystem der Schulen wird ausführlicher beschrieben. Die stabile Leistungsdifferenzierung in Englisch und Mathematik beginnt an allen Schulen bereits anfangs der fünften Klasse und ist in fünf Schulen fachübergreifend, in einer nur fachspezifisch. Sie entspricht, als Lernzeit- und -inhaltsdifferenzierung, bzgl. der kursspezifischen Verteilung der Lehrer, der herkömmlichen Differenzierung dieser Fächer in den Schularten. Förderkurse gibt es nur an einer Schule. Die Zugehörigkeit zu einem Leistungsniveau korreliert mit den Übertritten zu den anschließenden Schularten, determiniert jedoch den Schulartübertritt nicht (1).
Über Schullaufbahnentscheidung und Lehrerkooperation finden sich keine Angaben. Von den Rahmenbedingungen wird nur die Schichtzusammensetzung im Einzugsgebiet der Schulen beschrieben. Von den Kontextbedingungen sind nur Creaming und außerordentliches Lehrerengagement erwähnt. Keine Beschreibung findet sich zu den schulischen Bedingungen, den Lehrern, curricularen und unterrichtlichen Maßnahmen, innerer Differenzierung, Lernziel-

---

1) Geißler, E. u.a.: Fördern und Auslesen aaO. S. 70

kontrolle und Leistungsmessung, den Außenkontakten. Weil wir nicht wissen auf der Basis welcher unabhängigen Variablen die untersuchten Effekte zustande kamen, diese aber von Ost zu Ost stark variieren, verbietet sich eine Verallgemeinerung der erhobenen Effekte auf die Ost. Nachträgliche Wirkungsanalysen können ebenso wenig angestellt werden. Die Aussagen sind auf die Beschreibung der Faktizität der untersuchten Schulen eingeschränkt und können nur als Beleg dafür gewertet werden, daß es möglich ist, unter nicht genauer bekannten Umständen eine Föst einzurichten, die diese Effekte hat. Wissenschaftslogisch haben die Aussagen demnach den Stellenwert von Existenzsätzen.
Die völlig unzureichende Beschreibung von Treatment und Kontext verwehrt und auch die Möglichkeit die Ziele und pädagogischen Konzepte des faktischen Handlungsprozesses zu bestimmen. Auf die Intentionen der Beteiligten wird nur in wenigen Fällen Bezug genommen. Wir können lediglich vermuten, daß durch die Föst möglichst vielen Schülern der Zugang zu Gym oder RS eröffnet werden sollte. Ob die Lehrer tatsächlich großzügier zuwiesen, wissen wir nicht. Durchlässigkeit des Kurssystems ist ein davon abgeleitetes Ziel, um die 'Mobilisierung der Begabungsreserven' zu verwirklichen. Geißler u.a. fordern die Abkehr von der Niveaudifferenzierung (1); dies läßt den Schluß zu, daß dem Kurssystem das traditionelle Verständnis von Förderung als Setzen von Leistungsniveaus zugrunde lag. Die spezifische Ausgestaltung des Kurssystems erhärtet diese These..

Durchlässigkeit: Der Untersuchung von Geißler u.a. entnehmen wir, daß 34 % der Schüler an sechs Schulen über zwei Jahrgänge in den Förderstufen umgestuft wurden. Wir können dabei nicht sagen, wie diese Durchlässigkeit zustande kam, noch mangels eines operationalisierten Ziels, ob damit das Ziel der Durchlässigkeit erreicht ist. Es bleibt nur die Feststellung, daß es eine gewiße Durchlässigkeit gibt. Für die einzelnen Schulen sind nur absolute Umstufungszahlen gegeben. Weil die Anzahl

1) Geißler u.a.: Förderun und Auslesen aaO. S. 64 ff

der Schüler an diesen Schulen nicht bekannt ist, können wir nichts über die relative Höhe der Umstufungen an den einzelen Schulen aussagen und keinen Vergleich der Durchlässigkeit unter den untersuchten Föstn anstellen. Folgende Aussagen sind jedoch möglich: 1. Die Umstufungen nehmen mit einer Ausnahme vom ersten Föstjahr zum zweiten stark ab. Mögliche Gründe für diese Tendenz sind: fachübergreifende Leistungsdifferenzierung, die stabile Differenzierung, die Orientierung der Leistungsniveaus an den Schularten, curriculare Barrieren, das weitgehende Fehlen von Förderkursen, die zunehmend organsisationsstrukturell bedingte Festlegung der Schüler auf ein Niveau. 2. Die Zahl der Abstufungen überwiegt die Zahl der Aufstufungen von zwei Ausnahmen abgesehen: Neben den oben angegebenen Gründen dürfte sich hier besonders eine großzügige Ersteinstufung auswirken. 3. Daß die Umstufungszahlen zwischen den einzelnen Schulen und den einzelnen Jahrgängen so erheblich streuen, weist daraufhin, daß es über die angegebenen, wenigen, unabhängigen Variablen hinaus, eine ganze Reihe von Einflußfaktoren geben muß, die in der Untersuchung nicht erfaßt sind.
Übertrittsquoten: Geißler u.a. beschränken sich auf die Angabe der Quoten der tatsächlichen Übertritte zu den Schularten. Ihr Verhältnis zu den schulischen Empfehlungen wird nicht untersucht. Im Vergleich der Übergangsquoten an den sechs Schulen vor und nach der Einführung der Föst ergibt sich eine Erhöhung der Übergänge zum Gym um 2 % und zur RS umd 10 %. Diese Veränderung kann jedoch auch durch eine zwischenzeitlich, allgemein veränderte Selektionstrategie oder durch allgemeine Veränderungen des treatment-unabhängigen Kontextes zzustande gekommen sein, so daß sie nicht notwendig dem Treatment der Föst zugeschrieben werden können. Beim Vergleich der Übergänge nach der Föst mit den durchschnittlichen Übergängen in Hessen zum gleichen Zeitpunkt (nach der Föst 4,5 % mehr Schüler auf das Gym und 14 % mehr auf die RS) sind die Repräsentativität der Rahmenbedingungen und des Kontextes an den sechs Schulen nicht kontrolliert, so daß auch hier keine Wirkungszuschreibung möglich ist. Es kann also aufgrund der angestellten Vergleiche

weder gesagt werden, daß an den sechs untersuchten Föstn die Erhöhung auf das spezifische Treatment der Föst zurückzuführen ist, noch kann die Behauptung der Erhöhung der Übergänge verallgemeinert werden auf alle Föstn.
Bewährung: Geißler u.a. untersuchen nur die Versagerquoten der Föst-Schüler an Gym (9 %) und RS (11 %) nach der siebten Klasse. Die ausgeschlossenen Geeigneten bleiben gänzlich unberücksichtig Es fehlt auch hier, wie bei der Durchlässigkeit, die Angabe eines Maßstabes, so daß nicht gesagt werden kann, ob diese Quoten hoch oder nieder sind. Auch auf einen Vergleich mit der herkömmlichen Zuweisung wird verzichtet. Aufgrund von Untersuchungen der Versagerquoten nach der Grundschulzuweisung (1) kann vermutet werden, daß die Föstn ihr Ziel der Reduktion dieser falschen Auslese nicht wesentlich besser erreicht haben. Über die Art der Zuweisungsfehler kann aufgrund dieser Daten keine Aussage gemacht werden. Es liegt jedoch der Verdacht nahe, daß die erhöhten Übertritte z.T. auf Kosten der Bewährung erreicht wurden.
Geißler u.a. untersuchen zwar im weiteren noch die Bereiche Förderung und soziale Integration, auf Nebenwirkungen der Föst wird jedoch nicht eingegangen.

3.2.2.1.2 Konsistenzanalyse

Als eine wesentliche Inkonsistenz der Untersuchung von Geißler u.a. muß es betrachtet werden, einerseits das Ziel der Prognosesicherheit, das auch die von RS und Gym ausgeschlossenen Geeigneten umfaßt, untersuchen zu wollen, sich dann aber nur den Versagerquoten zuzuwenden. Daß 'Begabungsreserven mobilisiert' werden konnten, scheint bei ihnen nur mehr in der Tatsache auf,

---

1) Eine Zusammenstellung von verschiedenen Untersuchungen zur Bewährung an Gym und RS findet sich in: Undeutsch U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 378 ff

daß sich im Ländsschnitt u. Querschnittvergleich die Übertrittsquoten zu Gym und RS an den untersuchten Schulen erhöht haben. Dieses Faktum kann jedoch nicht mit Sicherheit der Wirkung des Föst-Treatments zugeschrieben und nicht verallgemeinert werden. Die Erhöhung der Übertrittsquote sagt überdies nichts über eine verbesserte Richtigkeit der Auslese. Denn sie kann zustande gekommen sein, durch die spezifische Rekrutierung der Föst-Schüler, durch verbesserte Förderung, durch ein verändertes Entscheidungsverhalten der Eltern oder durch ein verändertes Aufnahmeverhalten an Gym und RS bzgl. Föst-Schülern. D.h. es können nach wie vor eine gleiche Anzahl Geeigneten von Gym und RS ausgeschlossen sein.
Eine empirische Inkonsistenz an den von Geißler u.a. untersuchten Schulen, scheint uns zu liegen in der Zielsetzung der Durchlässigkeit und den organisatorischen Arrangements im Kurssystem. Fachübergreifende Differenzierung, Leistungsdifferenzierung, Orientierung des Unterrichts an den herkömmlichen Schularten, die spezifische Verteilung der Lehrer der einzelnen Schularten auf die Kursniveaus, das weitgehende Fehlen von Förderkursen usw. sind Maßnahmen, die ein Erreichen des Ziels Durchlässigkeit erheblich behindern. Freilich ist diese Einschränkung möglicher Durchlässigkeit großteils historisch bedingt, denn zum Untersuchungszeitpunkt waren die pädagogischen Konzepte noch nicht soweit ausgereift, um implementiert werden zu können.
Die Untersuchung fand zu einer Zeit beginnender expansiver Bildungspolitik statt, der es vor allem darum ging, möglichst viele Schüler auf Gym und RS zu bringen. Dies legt eine Zuweisungsstrategie nahe, möglichst alle Schüler diesen Schularten zuzuweisen, von denen eine Bewährungschance vermutet werden kann. Die erhöhten Übertrittsquoten sind bei gleichbleibender Förderung (1) Indiz dafür, daß sich die konzeptionelle Inkonsistenz von Zuweisungsstrategien und Prognosesicherheit an diesen Föstn in Form von hohen Übertrittsquoten und relativ hohen Versagerquoten zeigt.

---

1) Geißler u.a.: Förderen und Auslesen aaO. S. 74 ff

Auf die Untersuchung weiterer empirischer Inkonsistenzen müssen wir hier verzichten. Die Untersuchung von Geißler u.a. enthält zuwenige Informationen über die tatsächlichen Verhältnisse an dieses Föstn, so daß wir für eine weitere Analyse im wesentlichen auf Vermutungen angewisen wären.

3.2.2.1.3. Kontingenzanalyse

Auf die mangelnde Stringenz zwischen dem Ziel der Durchlässigkeit und der organisatorischen Ausgestaltung des Kurssystems haben wir im Rahmen der Konsistenzanalyse bereits hingewiesen. Daß keine anderen Maßnahmen ergriffen wurden, die eine Durchlässigkeit adäquatere Gestaltung des Kurssystems erlauben, scheint im gegebenen Fall nicht Problem einer bewußten Auswahl aus der Manigfaltigkeit möglicher Maßnahmen, sondern historisch bedingte Notwendigkeit. Vom Standpunkt heutiger pädagogischer Entwicklung sind die pädagogischen Möglichkeiten bei weitem nicht ausgeschöpft, so entspricht z.B. die fachübergreifende Kursdifferenzierung erst einer Vorstufe der intendierten Kurssysteme.
Zur Kontingenz der Untersuchung von Geißler u.a., d.h. zur Auswahl der untersuchten Sachverhalte kann gesagt werden, daß die bereitgestellten Informationen bei weitem nicht für eine differenzierte Einschätzung der Verteilungs- und Selektionsprozesse in der Ost ausreichen.

3.2.2.2. Analyse der Untersuchung von Wendeler

3.2.2.2.1. Aussagenanalyse

Die Untersuchung von Wendeler ist als Querschnittsvergleich von Föst und traditionellen Schulsystem angelegt. Die ausgewählten Schulen wurden bzgl. ihrer Standorte parallelisiert. Schichtverteilung und Strukturmerkmale werden als zufallskontrolliert gleich unterstellt. Da nur Schulen in ländlichen Gebieten und Neubausiedlungen einbezogen wurden, ist die Rep

präsentativität der Untersuchung eingeschränkt. Mit der Untersuchung wird dabei nicht das Ziel verfolgt, die Wirkungen einzelner Maßnahmen hinsichtlich der Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung und der Bewährung in den Schularten zu ergründen, sondern Wendeler vergleicht Föst und traditionelles Schulsystem im Hinblick auf ihre Effizienz, wobei eine pauschale Zuschreibung der produzierten Effekte zu den jeweiligen Systemen unterstellt wird. Wir haben in Abschnitt 2.2.3. dieser Arbeit hervorgehoben, daß Effizienzvergleiche der Bedingung der Gleichheit von Vergleichkriterium und Zielen der beiden zu vergleichenden Systeme unterliegen. Wendeler unternimmt es nicht, die Intentionen im Handlungsfeld zu untersuchen. Weil nicht ausgeschlossen werden kann, daß insbesondere in der Föst die Lehrer nicht das Ziel einer 'leistungsgerechten Auslese' und möglichst hoher Bewährung in Gym und RS verfolgen, sondern unter Umständen möglichst vielen Schülern die Chance höherer Bildung gewährt werden soll, verbietet sich ein Effizienzvergleich.

Vom Kontext der Föst erfahren wir durch die Untersuchung lediglich, daß sie mindestens seit vier Jahren bestanden, sie also über Anfangsschwierigkeiten hinausgekommen sein könnten, daß das Creaming bis zu 7 % betrug und daß nach den herkömmlichen Lehrplänen und mit herkömmlichen Material unterrichtet wurde. Die Beschreibung des Treatments ist völlig unzureichend. Aus der Untersuchung kann nicht einmal mit Sicherheit entnommen werden, ob die Kursdifferenzierung in Englisch und Mathematik fachspezifisch oder fachübergreifend war. Dies stellt uns vor die gleiche Situation wie die Untersuchung von Geißler u.a.. Die faktischen Handlungsziele können nicht analysiert werden, eine Wirkungsanalyse ist nicht möglich, Verallgemeinerungen auf andere sfua Ostn sind ausgeschlossen.

Leistungsgerechtigkeit: Die Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung bzw. Zugehörigkeit zu einer Schulart mißt Wendeler mit standartisierten Schulleistungstest. Voraussetzung für eine valide Messung ist dabei, daß die gemessenen Lernziele und -inhalte tatsächlich vorher vermittelt wurden. Ein Nachweis

dafür an den einzelnen Schulen fehlt bei Wendeler. Sein Hinweis, daß die Lehrpläne der untersuchten Föstn noch nicht revidiert waren und denen der Schularten entsprachen, stellt eine gewiße Rechtfertigung einer standartisierten Schulleistungsmessung dar, spricht aber gegen die untersuchten Föstn, da zu ihren Gesamtkonzept aus pädagogischer Sicht eine Revision des Curriculums gehört. Zweites Problem ist, daß die Zuweisung immer nur homogen sein kann bzgl. der Dimension, in der die Homogenisierung erfolgt. Da aber unterschiedliche Test immer eine unterschiedliche Gewichtung der Unterdimensionen von Leistungsfähigkeit vornehmen, wird eine Homogenisierung nach einem anderen Test immer eine gewisse Heterogenität im Hinblick auf den ersten Test bedeuten. Die dritte Schwierigkeit besteht darin, daß Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung nicht unmittelbar Ziel der sfua Ost ist. Ihr Ziel lautet vielmehr 'richtige' Zuweisung. Leistungsgereichtigkeit ist lediglich ein Indikator für 'richtige' Zuweisung. Aussagen über die Leistungsgerechtigkeit gewinnen erst dann einen Wert, wenn sie als Aussagen über die Prognosevalidität interpretiert werden können. Wären die von Wendeler verwendeten, standardisierten Schulleistungstest prognostisch valide, so dürften sich, unabhängig von Föst oder traditionellen Schulsystem (unterstellt man eine Geeignetenrate von weniger als 33 %), die Schüler des unteren und mittleren Leistungsdrittels nach den Testwerten nicht am Gym bewähren. Dies ist nicht der Fall. Die Schüler des oberen Drittels bewähren sich zwischen 64 % und 87 %, die Schüler des unteren Drittels immer noch zwischen 44 % und 84 %. Dies spricht eine deutliche Sprache gegen die Prognosevalidität der von Wendeler verwendeten standartisierten Test. Zu beachten ist weiter, daß Wendeler strenggenommen nicht die Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung von Föst und Grundschule vergleicht, sondern die Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung der Föst mit der Leistungshomogenität der Gruppen in den Schularten nach einem zweijährigen Prozeß der Auslese und Festlegung auf ein Leistungsniveau. Als letzter Punkt muß erwähnt werden, daß Wendeler die Leistungs-

adäquatheit der tatsächlichen Übertritte betrachtet. Darin enthalten sind die Korrekturen durch Elternwillen und aufnehmende Schulen. Um die pädagogische, von den Lehrer zu verantwortende Leistungsgerechtigkeit zu erheben, müßte sich Wendeler auf die ausgesprochenen Empfehlungen beziehen und nicht auf die Übertritte. Aufgrund all dieser Einwände scheint uns Wendelers Ergebnis, die Auslese durch die Föst sei insgesamt nicht 'leistungsgerechter', keine Aussage, die besonderen Gehalt für sich in Anspruch nehmen könnte.

Bewährung: An den untersuchten Schulen haben sich Föst-Schüler nach zwei Jahren am Gym besser bewährt (ca. 80 %), als die Schüler, die das Gym bereits zwei Jahre besuchten (ca. 68 %). Für die Bewährungen an den RSn wurde kein Unterschied zwischen den Systemen festgestellt (ca. 70 %). Die unterschiedlichen Bewährungsquoten können verschiedene Ursachen haben: die Schüler der Föst könnten sich durch spezielle Vorbereitung mehr für den Erfolg am Gym relevantes Verhalten angeeignet haben, als die bereits das Gym besuchenden Schüler, das die verwendeten Schulleistungstest nicht messen (Leistungsorientierung) und/oder die Lehrer der Föst haben das schulerfolgsrelevante Verhalten am Gym besser diagnostiziert und sicherer zugewiesen, oder sie verfolgen bzgl. des Gym eine restriktivere Selektionsstrategie, bzgl. der RS jedoch nicht (Übertrittsquoten sind nicht bekannt).

Wendeler konfundiert bei seiner Untersuchung die Daten der int. Ost mit denen der anderen sechs sfua Ostn. Dies scheint wissenschaftlich nicht gerechtfertigt, denn ihr Ziel ist nicht die Festlegung auf Leistungsniveaus und Prognosesicherheit, sondern die Durchlässigkeit zwischen den Leistungsniveaus.

Weiter faßt Wendeler eine später erfolgte Aufstufung von HS zu RS oder RS zum Gym mit unter Bewährung (über die Anzahl dieser Fälle gibt er keine Auskunft). Unter dem Gesichtspunkt der Prognosevalidität sind sie allerdings als Fehlzuweisungen einzustufen und geben einen Hinweis auf die Anzahl der ausgeschlossenen Geeigneten, mit denen sich Wendeler überhaupt nicht

beschäftigt. Wären seine standartisierten Tests einigermaßen prognostisch valide, könnte ein Hinweis auf ihre Zahl aus seiner Messung der Leistungsgerechtigkeit der Auslese gewonnen werden. Da sie es nicht sind, ist eine solche Rechnung mit einem großen Fehler behaftet, so daß wir hier auf sie verzichten.

3.2.2.2.2. Konsistenzanalyse

Da wir nur völlig unzureichende Informationen über Kontext und Treatment der untersuchten Föstn von Wendeler erhalten, kann eine Konsistenzanalyse vom Zielen und Maßnahmen nicht angestellt werden.

3.2.2.2.3. Kontingenzanalyse

Wendeler zielt mit der Durchführung seiner standartisierten Tests auf einen empirisch-analytischen Intersystemvergleich. Aufgrund der mangelnden Prognosevalidität seiner Test wird der Vergleich in wesentlichen Punkten seiner Aussagekraft beraubt. Eine fundierte Interpretation der Bewährung bedürfte der Kenntnis unter anderem der Zuweisungsverfahren, -strategien und der Übertrittsquoten, die allesamt nicht angegeben werden. Außerdem wird auch von Wendeler die Zuweisungsproblematik auf die Betrachtung der Versagerquoten verkürzt.

3.2.2.3. Analyse der Daten der sfua Ost Neu-Perlach

3.2.2.3.1. Aussagenanalyse

Die Repräsentativität der Daten über die Effekte an der sfua Ost Neu-Perlach für die sfua Ost überhaupt muß aus folgenden Gründen als stark eingeschränkt betrachtet werden: es handelt sich nur um eine Schule, in einer spezifischen Region (Trabantensiedlung); es wurde der erste und zweite Einstufungsjahrgang an dieser Ost untersucht, wichtige Veränderungen sowohl

in der Haltung der Eltern zur Schule, wie im Verhalten der Leher sind nach längerer Versuchsdauer zu erwarten; im Einzugsbereich gab es eine hohe, nicht näher angegebene Zahl von vorzeitigen Übergängern zum Gym; die Schule war von Anfang an einem vehementen bildungspolitischen Streit zwischen dem Bayerischen Kultusministerium und der Stadt München ausgesetzt; Lehrer wie Eltern waren zum Untersuchungszeitpunkt sehr engagiert; es handelte sich um ein spezifisches Treatment mit stabiler Fachleistungsdifferenzierung, abgestimmter Leistungsmessung; einige wichtige Informationen, insbesondere im Bereich des Curriculums und des Unterrichts stehen für die Analyse nicht zur Verfügung. Zudem handelt es sich bei den vergügbaren Daten ausnahmslos um Quotenangaben und keine metrischen Messungen. Aussagen zur Zielerreichung, wie Vergleiche sind deshalb lediglich Zustandsdeskriptionen.
Neben diesen Bedingungen dürfte die für Bayern nicht repräsentative soziale Zusammensetzung, die auf die Schichtzusammensetzung der Ost-Schüler durchschlägt, eine bestimmende Bedingung für die Arbeit in der Ost und ihre Effekte sein. Die achtzügige Führung der Ost und ihre Zugehörigkeit zu einem Schulzentrum, das Gym, RS und HS umfaßt, läßt, bei guter materieller und personeller Ausstattung, auf für Großschulen typische Probleme schließen. Das hohe Creaming, nur 12 % der Ost-Schüler hatten von der Grundschule eine Empfehlung oder eine bedingte Empfehlung für das Gym und ein vermutlich hoher Anteil verhaltensschwieriger Kinder, stellen die Ost vor besondere Probleme im Unterricht. Die Erwartungen der Eltern scheinen dabei erheblich von der Grundschulempfehlung abzuweichen.
Mit der schuloragnisatorischen Reform wird in Neu-Perlach eine Reform im unterrichtlichen Bereich verbunden, die sich insbesondere durch die Abkehr vom Frontalunterricht und die Hinwendung zur inneren Differenzierung, Individualisierung und dem Projektunterricht auszeichnet. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern scheint gut zu funktionieren; Lehrerbildungsveranstaltungen wurden durchgeführt; eine für die Schule fruchtbringende wissenschaftliche Begleitung gab es von Wissenschaft-

lern nicht.
Das Kurssystem bestand in einer stabilen, äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Mathematik in drei und in Englisch in zwei Niveaus mit in Fundament und Addita gegliederten Curriculum und abgestimmter Leistungsmessung. Aus den Kursfrequenzen ist ersichtlich, daß sich die leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schüler einer besonders intensiven Förderung erfreuen. Mit besonderen Förderkursen, die allerdings zusätzlicher Unterricht waren, sollten Abstufungen verhindert und Aufstufungen erleichtert werden. Die Ausführungen zu den unterrichtlichen Maßnahmen lassen vermuten, daß sich die Schule um die Verwirklichung des Konzepts der Förderung durch optimale Passung bemüht. In wieweit auch die traditionellen Leistungsniveaus, -inhalte und Unterrichtsmethoden der Schularten eine Rolle spielen, läßt sich nicht beurteilen. Durch die intensiven Bemühungen an der Schule bzgl. der Leistungsmessung soll eine möglichst hohe Homogenität in den Kursen hergestellt werden und die abschließende Empfehlung möglichst sicher gemacht werden. Der Leistungsbereich scheint innerhalb des Schulgeschehens im Vordergrund zu stehen. Soziale Lernziele finden keine Erwähnung. Die intensive Beratung der Schüler und Eltern zielt auf eine Sicherung der Prognosevalidität des Übertritts zu den Schularten.
Durchlässigkeit: Leider liegen keine Daten über einen ganzen Durchlauf vor, sondern nur für ein Schuljahr, für die fünfte (2. Durchlauf) und sechste (1. Durchlauf) Jahrgangsstufe gemeinsam. Eine Aufgliederung nach Umstufungsterminen wird nicht gegeben. 31 % der Schüler hat in einem der beiden Fächer das Kursniveau gewechselt. Daß die Abstufungen die Aufstufungen knapp überwiegen, scheint auch durch eine großzügigere Kurseinstufung zu Beginn bedingt. Eine am Ziel der Durchlässigkeit orientierte Einschätzung der Höhe dieser Durchlässigkeit kann mangels vorhandener Operationalisierung nicht gegeben werden. Mit anderen Orten verglichen, erscheint dieser Prozentsatz jedoch nicht sehr hoch. Während des sechsten Schuljahrs wechselten an der Ost Mannheim-Vogelstang "noch 44 % in einem der

drei Kursfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik - GH) ihren Leistungskurs" (1), das sind auf zwei Fächer umgerechnet ca. 30 % Umstufungen in einem Jahr und eine doppelt so hohe Durchlässigkeit als in Neu-Perlach.

Empfehlungen der Ost: Ein Vergleich mit den Übertrittsempfehlungen des traditionellen Schulsystems verbietet sich, wegen des unbekannt hohen Anteils an Creaming an der sfua Ost Neu-Perlach. Ein Vergleich mit den Eigungsempfehlungen, die die Grundschule für die Ost-Schüler ausgesprochen hatte, zeigt jedoch das Ausmaß der Veränderung der Grundschulempfehlung. Da die vorliegenden Daten nicht präzise gegliedert sind (Doppelzählung der "bedingt geeigneten Empfehlungen" der Grundschule) können wir ihnen nur soviel entnehmen, daß 14 % der Schüler, die von der Grundschule keine Eignungsempfehlung für das Gym erhielten, diese noch nach der Ost erreichten, worin eine erhebliche pädagogische Korrektur zu sehen ist. Wir können allerdings nicht zuverläßig die Frage beantworten, durch was diese Korrektur zustande gekommen ist, ob durch genauere Diagnose, großzügigere Empfehlungsstrategie oder eine besonderen Förderung in der Ost. Da die Ost auch das Ziel hat, exakter zu diagnostizieren, müßte die Zahl der "bedingten Empfehlungen", die ja eine Unsicherheit der schulischen Empfehlung für die Schularten signalisieren, nach der Ost geringer sein, als nach der Grundschule. Eine Antwort auf diese Frage lassen die vorliegenden Daten jedoch nicht zu.

Empfehlungen und Übertritte: Die tatsächlichen Übertritte zu den Schularten weichen von den schulischen Empfehlungen ab. Es zeigt sich, daß für eine genaue Darstellung die vorliegenden Informationen nicht ausreichen. Wir müssen,um die Tabelle zu füllen, einige Zusatzannahmen machen.

---

1) Haenisch/Ziegenspeck: Ost aaO. S. 115. Sie zitieren aus der Untersuchung von: Hornich, K.: Bericht über das 5. und 6. Schuljahr aaO. Diese Ost ist in unserem Sinn keine int. Ost, weil anschließend im Rahmen der kooperativen Gesamtschule, die Schüler den drei Schularten zugewiesen werden müssen.

Tabelle 5 : Empfehlungen und Übertritte

Übertritte / Empfehlung	Gym	RS	HS	Insgesamt
Gym geeignet	30	22[1]	-[1]	52
bed. Gym geeig.	-	-	-	-
RS geeignet	-	85[2]	4[3]	101
bed. RS geeig.	-	12		
HS geeignet	-	10	75	85
unbekannte Empf.	-	9[3]	-	9
insgesamt	30	138	79	247

Erläuterungen:
1) Wir nehmen an, daß die Schüler mit einer Empfehlung für das Gym, die diese Schule nicht besuchten, alle auf die RS übertraten.
2) 107 Schüler hatten die Empfehlung für die RS, davon sind die 22 abzuziehen, die für das Gym empfohlen waren.
3) Wir nehmen an, daß die 9 Schüler, von denen wir die Empfehlung nicht kennen, alle eine RS-Empfehlung besaßen. Die Zahl aller RS-Empfehlungen minus die Zahl der RS-Geeigneten und Übergetretenen ergibt die Zahl der Schüler, die trotz RS-Empfehlung die HS besuchten.

Das Maß der intendierten Korrektur, das genauere Auskunft geben würde, über das Verhältnis von Elternwillen und schulischer Empfehlung kann für die Ost Neu-Perlach nicht analysiert werden, da keine Angaben gemacht werden, wieviele Eltern ihr Kind für die Aufnahmeprüfung (bei nichtgegebener Eignungsempfehlung) anmeldeten, bei der Prüfung jedoch nicht für Gym oder RS zugelassen wurden.

Eine besondere Schwierigkeit ist die Einschätzung der Empfehlung 'bedingte Eignung'. Sie könnte durchaus als Empfehlung für die betreffende Schulart interpretiert werden. Wir sind jedoch angesichts der Zielsetzung der Prognosesicherheit der Zuweisung, die eine präzise Diagnose voraussetzt, der Ansicht, daß diese Empfehlung, die eine diagnostische Unsicherheit ausdrückt, nicht als Empfehlung für die jeweilige Schulart aufge-

faßt werden sollte. Gerechtfertigt scheint uns dies auch dadurch, daß diese Schüler, wie jene mit einer Empfehlung für eine 'niedrigere' Schulart eine Prüfung an der aufnehmenden Schule absolvieren müssen.
Legt man dieses Verständnis zugrunde, so läßt sich der Tabelle entnehmen, daß 48 Schüler (ca. 20 %) nicht auf die Schulart übertraten, für die sie empfohlen waren; 11 % an eine 'niedrigen', 9 % an eine höheren Schulart, d.h. kein Gymansiast kam ohne Eignungsempfehlung zum Gym, 16 % der auf die RS Übergetretenen hatten nur eine bedingte oder keine Empfehlung. Die beiden höchsten Kontingente stellen dabei die Gym empfohlenen Schüler, die auf die RS gingen, die als durch den Elternwunsch ausgeschlossene Geeignete einzustufen sind und die Schüler, die qua Aufnahmeprüfung noch die RS besuchten. Verschwindend dagegen ist der Anteil der Schüler, die trotz RS-Empfehlung die HS besuchten. Das überhaupt keine Schüler das Gym ohne Empfehlung erreichten, dürfte für die sfua Ost nicht typisch sein.
An den ersten zehn Ostn in Niedersachsen folgten 94 % der Eltern der Empfehlung der Ost. 4,4 % wollten ihr Kind in eine höhere Schüle eingestuft wissen. Die zweitägige Aufnahmeprüfung bestätigte in 78 % dieser Fälle die Ost-Empfehlung. In 22 % wurde dem Elternwunsch stattgegeben. Das Ausmaß der faktischen Revision zugunsten einer höheren Schulart lag also bei nur einem Prozent, 1,6 % der Schüler besuchten eine niedrigere Schulart (1). Die Folgebereitschaft der Eltern liegt also wesentlich höher als in der Ost Neu-Perlach.
Vergleichsdaten für die herkömmliche Zuweisung, die Korrekturen nach 'oben' und 'unten' berücksichtigen, liegen nicht vor, Lediglich Vergleichszahlen, die die Korrekturen nach 'oben' angeben. 1974/75 waren dies in Bayern am Gym 12,1 % und an der

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister: Ost...aaO. S. 29 f

RS 33,4 % (1); d.h. nach der Ost in Neu-Perlach ist der Prozentsatz der Empfohlenen bei den übergetretenen Schülern deutlich höher. Wir haben die Möglichkeit, das Verhältnis von Empfehlung und Elternwunsch an der Ost Neu-Perlach noch etwas genauer zu betrachten.
Schulische Empfehlung und Elternwunsch: Wir stellen die Schullaufbahnerwartung der Eltern der fünften und sechsten Klassen und die schulischen Empfehlungen und die tatsächlichen Übertritte gegenüber.

Tabelle 6 : Schulische Empfehlung und Elternwunsch:

		HS	RS	Gym	unbestimmt	keine Angabe
Schullaufbahnerwartung der Eltern	5.Klasse 2.Durchl.	5,3 %	45 %	21 %	14 %	15 %
	6.Klasse 1.Durchl.	14 %	63 %	16 %	4 %	. 2 %
Schulische Empfehlung für den 1. Durchlauf		34,5 %	44,5 %[1)]	21 %	-	-
Tatsächliche Übertritte aus der 6. Klasse		32 %	56 %	12 %	-	-

Erläuterung: 1) Darin enthalten sind mindestens 5 % Empfehlungen bedingter Eignung.

Leider liegen keine Daten vor für die Schulerwartung der Eltern des ersten Durchlaufs am Beginn der Ost, so daß eine richtige Längsschnittanalyse durchgeführt werden könnte. Trotz der möglichen, jahrgangsspezifischen Variation der Erwartungen der Eltern lassen sich durch einen Vergleich der Erwartungswerte Tendenzen ihrer Entwicklung während der Ost angeben. Der Rückgang der unbestimmten Erwartungen und der fehlenden Angaben deutet auf eine zunehmende Präzisierung der Elternerwartungen während der Ost hin. Dem Rückgang der Erwartungen einer gymnasialen Schullaufbahn könnte die Einsicht bei einer

1) Bayerischer Kultusminister: Übertrittsverfahren: sichere Prognosen der abgebenden Schulen, in: dass. (Hrsg.): Schulreprot Heft 5, 1975, S. 34

Reihe von Eltern zugrunde liegen, daß ihre ursprünglichen Erwartungen 'überhöht' waren. Ein Teil der Eltern scheint sich während der Ost mit einer HS-Laufbahn ihres Kindes abzufinden. Die Erwartungen präzisieren sich jedoch vornehmlich in Richtung der RS. Sie sind jedoch, vergleicht man sie mit den schulischen Empfehlungen, bei ca. einem Drittel der Eltern 'überhöht', was sich auch darin ausdrückt, daß HS-Empfehlung und der elterliche Wunsch, ihr Kind zur HS zu schicken, stark differerierten. Ein Vergleich von Elternerwartungen in der sechsten Klasse, der Empfehlungen und der Übertritte zum Gym zeigt zweierlei: 1. es gibt eine erhebliche Anzahl von Eltern, die ihr Kind nicht zum Gym schicken, obwohl es empfohlen worden ist und 2. gibt es trotzdem in der sechsten Klasse eine Reihe von Eltern, die ihr Kind auf das Gym schicken wollen, obwohl es nicht dafür empfohlen wird. Daß diese Eltern ihr Kind nicht am Gym einschulten, kann daran liegen, daß sie angesichts der ausgesprochenen Empfehlung (die Erwartungen wurden vorher erhoben) ihre Meinung noch änderten oder ihre Kinder die Aufnahmeprüfung nicht bestanden. Die Ost konnte ihre Empfehlung in einem Teil der Fälle nicht durchsetzen, wenn sie höher als die Elternempfehlung lag. Sie konnte aber im Verbund mit den aufnehmenden Schulen überhöhte Erwartungen abwehren, ob dies durch späte Einsicht geschah oder durch Ausschluß der aufnehmenden Schulen kann nicht festgestellt werden. Daß der 'weichen Steuerung' qua Beeinflußung des Elternwillens Grenzen gesetzt sind (wenn auch nicht genau festgestellt werden kann, wo diese Grenzen liegen), wird aus den vorliegenden Daten klar. Für die RS wissen wir, daß ca. 10 % aufgenommen wurden, die keine Empfehlung 'geeignet' hatten. Wesentlich mehr Eltern erwarteten jedoch in der sechsten Klasse eine RS-Laufbahn für ihr Kind. Auch hier wissen wir nicht, ob diese Differenz durch späte Einsicht oder durch Abweisung durch die aufnehmende Schule begründet ist. Wir können deshalb auch nicht sagen, ob die Tatsache, daß mehr als doppelt soviele Eltern ihre Kinder auf die HS schickten als ursprünglich erwartet und

sich die Übergangsquote ziemlich mit den Empfehlungen deckt, vorwiegend durch späte Einsicht zustande kam oder durch Auslese an der RS.

Eine eingehendere Untersuchung der 'weichen' Steuerung durch die Ost müßte die Veränderungen der Erwartungen der Eltern zu Beginn und am Ende der Ost aufschlüsseln und den Empfehlungen und tatsächlichen Übertritten unter Einbeziehung der durch Prüfung abgewiesenen Schüler gegenüberstellen.

Eine Untersuchung in Rheinland/Pfalz gibt folgende Werte für die Korrektur des Elternwunsches an: 70 % der Eltern äußerten zu Beginn der sfua Ost konkrete Wünsche über die Schullaufbahn ihrer Kinder (N = 610), aber nur bei 56 % dieser Eltern konnten ihre anfänglichen Wünsche durch die Empfehlung der Ost bestätigt werden. "Beim Vergleich der Elternwünsche mit den Entscheidungen der Eltern am Ende der Ost stellte sich heraus, daß bei 34 % der Eltern Umorientierungen vollzogen worden waren. Diese lagen faßt ausschließlich in der Korrektur einer anfänglich überhöhten, möglicherweise ungerechtfertigten Bildungserwartung" (1). Wie diese Korrektur zustande kam, geht aus diesen Informationen nicht hervor.

Zuweisung und Bewährung:

Die vorliegenden Zahlen zur Bewährung beziehen sich auf einen Bewährungszeitraum von einem halben Jahr (Probezeit). Dies scheint entschieden zu kurz, um über die Prognosesicherheit der Zuweisung genügend zu sagen. Spätere Wechsel der Schularten, wie Klassenwiederholungen können nicht berücksichtigt werden. Ein Bewährungszeitraum von mindestens zwei Jahren scheint angemessen. Wir stellen im Folgenden ein Schema vor, das alle Möglichkeiten zu berücksichtigen versucht, auch wenn es mit den gegebenen Daten der sfua Ost Neu-Perlach bei weiten nicht vollständig gefüllt werden kann, um zu zeigen, was eine differenzierte Analyse von Bewährung zu berücksichtigen hätte. Es sind zur Einschätzung der Prognosesicherheit der pädagogi-

---

1) Haenisch/Ziegenspeck: Ost aaO. S. 116; zitiert aus: Eckes, K., Haenisch, H.: Grundlegung und erste Ergebnisse aaO.

schen Empfehlung nicht nur die faktischen Übertritte zu berücksichtigen, sondern ebenfalls deren Verteilung nach den Empfehlungen. Wird die Prognosesicherheit an der Bewährung validiert, so können die Schüler nicht in die Fehlprognosen einbezogen werden, die keine Chance einer Bewährung an RS oder Gym erhalten haben, d.h. in dem Anteil der Schüler, die sich an RS und HS bewährten, ist immer auch noch ein nicht genauer auszumachender Anteil von Schülern, die sich evtl. auch im Gym bzw. im Gym oder RS bewährt hätten. Wir haben also von den Empfohlenen und Bewährten einen unbestimmbaren Teil X für die zu niedrig empfohlenen und eingestuften Schüler abzuziehen, um auf die Zahl der richtig Zugewiesenen zu kommen. Sie könnten nur über ein valides Aussenkriterium ermittelt werden. Es werden deshalb Versagerquoten festgestellt. Über die nicht-empfohlenen, übergetretenen Schüler, die sich dennoch bewährten, und über die später höher gestuften Schüler hinaus, erfaßt das Schema jedoch noch einen Teil von höherer Bildung durch die Empfehlung ausgeschlossenen geeigneten Schüler nicht.

Vergleiche Schema zur Feststellung der Prognosesicherheit auf Seite 300.

Der feststellbare Ausschluß von Geeigneten:

Durch die Empfehlung von einer höheren Schulart ungerechtfertigt ausgeschlossen sind jene Schüler, die für eine niedrigere Schulart empfohlen wurden, trotzdem übertraten und sich an dieser Schule bewährten. In Neu-Perlach sind das an der RS 9 von 10 Schülern. Rechnet man die bedingten Empfehlungen dazu, so sind es 19 von 22, das sind 86 %. Die Vergleichszahl für Bayern 1974/75 insgesamt liegt bei ca. 80 % (1). Durch das reale Übertrittsverhalten werden die Geeigneten ausgeschlossen, die, obwohl sie eine Empfehlung zum Gym haben, die RS oder HS besuchen, bzw. eine RS-Empfehlung haben und die HS besuchen. In Neu-Perlach besuchen 22 Gym-Geeignete von 52 die RS, das sind 41 %. Unterstellt man sie würden sich zu

---

1) Der Bayerische Kultusminister: Übertrittsverfahren aaO. S. 34

Tabelle 7: Feststellung der Prognosesicherheit

Übertritte / Empfehlungen	Gymnasium					Realschule					Hauptschule				
	insgesamt	bewährt	Abgänge in RS	Abgänger in HS	Wiederholer	Insgesamt	bewährt	Abgänger in HS	Wiederholer	Abgänger zum Gym	insgesamt	bewährt	Wiederholer	Abgänger zur RS	Abgänger zum Gym
Gym geeignet	28[1)]	23[1)]	5[2)]			22	22								
Bed. Gym geeignet															
RS geeignet						85	80	5			4	4[3)]			
Bed. RS geeignet						12	10	2							
HS geeignet						10	9	1			75	75[3)]			
Insgesamt	28	23	5			129	121	8			79	79			

Erläuterungen siehe Fußnote 1 auf Seite 301!!

zu gleichen Teilen bewähren, wie die tatsächlich Übergetretenen (23 von 28; ca. 82 %), so werden 18 Schüler (ca. 35 % der an das Gym Empfohlenen) durch den Elternwillen vom Gym ausgeschlossen, obwohl sie es hätten bewältigen können. Für die Realschüler liegt der Prozentsatz wesentlich niedriger (ca. 4 %).

Es lassen sich verschiedene, unterschiedlich begründbare Kriterien angeben, die die Zahl der richtigen Prognosen bezeichnen. Wir stellen die wichtigsten dar.

1. Betrachtet man die Prognosesicherheit unter dem Gesichtspunkt der pädagogisch-prognostischen Arbeit an der Schule, die in den Empfehlungen mündet und faßt das Prädikat 'bedingte Eignung' als unzureichenden Erfolg dieser Arbeit auf, so sind 'richtige' Empfehlungen diejenigen, bei denen 'geeignet' Diagnostizierte und in die entsprechende Schulart übergetretene Schüler sich bewähren und diejenigen bei denen in der Bewährungsfirst Übertritte zu Schularten im Sinne der ursprünglichen Empfehlung revidiert wurden. Davon abzuziehen ist noch der Anteil X für die unbekannte Zahl der ausgeschlossenen Geeigneten. Bedingte Eignungen, Wiederholungen sind genauso Fehlprognosen, wie die Schüler, die sich z.B. an der RS bewährten, obwohl sie als HS geeignet diagnostiziert wurden. Für die vorliegenden Zahlen sind das 23+80+1+75-X = 181 - X Schüler. Dies entspricht 77 % -$\bar{X}$ aller Schüler.

---

1) Erläuterungen:
   1) Es heißt, daß zwei Schüler freiwillig das Gym verließen, ob sie lediglich verzogen sind o.ä. oder ob sie das Leistungsniveau des Gym nicht bewältigten und deshalb freiwillig abgingen und den Fehlprognosen zuzurechnen sind, läßt sich den vorliegenden Aussagen nicht entnehmen. Wir behandeln sie in den Angaben so, als wären sie nicht auf das Gym übergetreten. Wir gehen also von 28 Gym-Übertritten aus, und nicht von 30.
   2) Wir wissen nicht, ob dieser Schüler an die HS oder RS übertraten.
   3) Über den weiteren Weg der HS-Schüler liegen keine Angaben vor. Wir unterstellen, daß keiner in dem halben Jahr des Bewährungszeitsraumes die Schule zu Gym oder RS verlassen hat.

2. Anders stellt sich die Situation dar, zieht man in Betracht, daß die Ost nicht nur die Aufgabe hat 'richtige' Empfehlungen auszusprechen, sondern auch das tatsächliche Übertrittsverhalten durch Beratung der Eltern zu beeinflußen und zu lenken. Die Zielsetzung ist, möglichst alle Schüler, die für eine bestimmte Schulart empfohlen wurden, auch auf diese Schulart übertreten und sich alle Schüler, auch wenn sie nur eine bedingte oder keine Eignungsempfehlung besitzten, die übergetreten sind, sich an dieser Schulart bewähren. Ein HS empfohlener, an die RS übergetretener und an die HS wieder zurückverwiesener Schüler ist in diesem Sinn falsch zugewiesen. Hingegen sind die Schüler, die trotz HS-Empfehlung in die RS übertraten und sich dort bewährten, faktisch richtig zugewiesen, auch wenn dies nicht dem Verdienst der Ost zugeschrieben werden kann, sondern ausschließlich dem Schullaufbahnwunsch der Eltern zu verdanken ist. Abzuziehen sind davon ebenfalls der unbekannte Teil X der ausgeschlossenen Geeigneten, die sich dennoch bewährt hätten. Die 'richtigen' Zuweisungen für die Ost Neu-Perlach lauten: 23+80+10+9+75-X = 197 - X Schüler, daß sind für 83,5 % - $\bar{X}$ % aller Schüler 'richtige' Zuweisungen.

3. Für eine restriktive Selektionsstrategie, wie sie in einigen Bundesländern auf bildungspolitischer Ebene beobachtet werden kann, heißt Prognosesicherheit, daß sich die Schüler, die in RS und Gym übertraten, sich dort möglichst vollständig bewähren. Fehlzuweisungen sind ausschließlich die abgewiesenen Schüler. Daß Gym-Geeignete nicht auf das Gym gingen, spielt hierbei ebenso wenig eine Rolle, wie der Anteil X von Schülern, die durch Empfehlung und Elternwunsch faktisch ausgeschlossen sind. Für Neu-Perlach ergibt sich 23+22+80+10+9+4+75 = 223 Schüler (ca. 94,5 %). Nur 13 von 236 Schülern wurden innerhalb eines halben Jahres von den aufnehmenden Schulen abgewiesen. 5 von 28 wurden vom Gym abgewiesen, das sind ca. 18 %. und 8 von 129 von der RS, das entspricht 6,2 %. Der Durchschnitt der Abweisungen im Probehalbjahr in Bayern betrug 874/75 für das Gym 5,6% und für die

RS 11,3 % (1).
Die dargestellten Werte differieren, je nach zugrunde gelegten Begriff von Prognosesicherheit, für die Ost Neu-Perlach stark (77 % - $\bar{X}$, 83,5 % - $\bar{X}$, 94,5 %). Daß die Zahl der richtigen Zuweisungen höher liegt, als die Zahl der richtigen Empfehlungen, liegt daran, daß sich nach der Zuweisung durch diese Schule mehr nicht empfohlene Schüler bewährten, als Abgänge zugunsten der ursprünglichen Empfehlungen zu verzeichnen waren. Dies läßt auf eine restriktive Selektionsstrategie der Empfehlungen bezüglich der RS an dieser Schule schließen, mit einem wahrscheinlich hohen Prozentsatz ausgeschlossener Geeigneten ($\bar{X}$), die wir nicht erfassen können. Wir sehen weiter, daß die tatsächlichen Fehlzuweisungen, die die zuniedrigee Einstufung miteinschließt, durch die Ost wesentlich höher liegen, als bei der nur einseitigen Betrachtung der Versagerquoten. Das Maß der Fehlprognosen läßt sich also künstlich durch entsprechende Wahl des Begriffes entscheidend reduzieren.
Es kann nicht gesagt werden, daß aufgrund der Elternentscheidung die Fehlzuweisungen im Vergleich zu den schulischen Empfehlungen abgenommen hätten. Denn die Eltern haben die falsche Zuweisung von [illegible] zu niedrig eingeschulten Schülern, 22 an der RS, 4 an der HS und ein RS-Schüler, der für die HS empfohlen war, zu verantworten. Dem stehen nur die 9 HS empfohlenen Schüler (unter Einbeziehung der bedingten Eignungsempfehlung 19 Schüler) gegenüber, die durch ihre Entscheidung, entgegen der schulischen Empfehlung, doch noch richtig zugewiesen wurden. Auch für einen nur an der Reduktion von Versagerquoten interessierten Begriff von Prognosesicherheit stellt das Elternrecht keine Verbesserung dar. Denn immerhin mußte ein Schüler (bezieht man die bedingt Geeigneten mit ein sind es drei), der durch ihre Entscheidung zur RS gekommen ist, [illegible], die RS wieder verlassen - die neun bewährten Schüler hätten sich auf der HS ebenso bewährt und wären weiter nicht als falsch Zugewissene aufgefallen!

---

1) Der Bayerische Kultusminister: Übertrittsverfahren: aaO. S. 34

3.2.2.3.2. Konsistenzanalyse

Zwar werden an der sfua Ost Neu-Perlach Maßnahmen innerer Differenzierung und Projektunterricht durchgeführt, die Klage über eine gewisse 'Leistungsfixiertheit' der Lehrer, die Bemühungen um objektivierte Leistungsmessung, die Lernzielkontrolle und Leistungsmessung nicht trennt und die mit einer Vielzahl von lernzielorientierten und standartisierten Test verbunden ist, läßt die Vermutung zu, daß der Leistungsaspekt an dieser Schule stark in den Vordergrund gerückt wird und der Kernunterricht vor allem einer Beschaffung von zusätzlicher Leistungsmotivation dient, die die sozialen Lernzielejedoch in den Hintergrund drängt. Dies scheint eine Inkonsistenz zum Ziel des sozialen Lernens und beinhaltet die Gefahr, die Schüler in der Ost, entgegen den konzeptionellen Zielen, einem starken Leistungsdruck auszusetzen. Als Nebenwirkungen, die dies signalisieren wird von der Schule selbst angegeben, daß einige Kinder aufgrund des Leistungsdrucks 'nervöse Störungen' bekommen haben, die für den Unterricht einen 'erheblichen Störfaktor' darstellen. 15 % der Schüler haben nach Aussage der Eltern mindestens manchmal Angst vor der Schule und 17 % der Eltern schätzen den Belastungsgrad ihrer Kinder durch die Ost als stark ein.
Aus den Informationen über die realisierten Maßnahmen läßt sich nicht eindeutig entnehmen, ob dem Kurssystem faktisch das Konzept optimaler Förderung durch Passung zugrunde liegt oder eines, das sich an den herkömmlichen Schularten orientiert. Eine eingehendere Analyse von Inkonsistenzen aufgrund dieser beiden Konzepte kann deshalb nicht angestellt werden. Ebensowenig können wir sagen, in welchem Ausmaß die Durchlässigkeit faktisch durch curriculare Barrieren künstlich eingeschränkt ist. Nur scheint uns die Zahl von 31 % umgestufter Schüler in zwei fachspezifisch differenzierten Fächern und zwei Jahrgängen nicht sehr hoch, so daß Spannungen zwischen dem Ziel Durchlässigkeit und dem realisierten Kurssystem vermutet werden können.

Wir haben Grund zur Vermutung, daß die beiden wichtigsten Ziele der Ost Neu-Perlach, die Erhöhung der Übertrittsquoten zu Gym und RS bei gleichzeitig möglichst geringen Versagerquoten an diesen Schulen war. Die große Betonung des Leistungsaspektes und der objektivierten Leistungsmessung weisen daraufhin. Erreicht werden kann dies nur, durch besonders intensive Förderung der Kinder und eine prognostisch validere Auslese für die Schularten. An der Schule scheint man, bzgl. des Gym eine großzügigere, bzgl. der RS eine restriktivere Selektionstrategie eingeschlagen zu haben. Eine pädagogische Inkonsistenz entsteht durch die hohe Versagerquote am Gym und den Ausschluß von Schülern aus der RS.
Trotz einer vorhandenen Formierung der Elternerwartungen durch die Ost, wie deren Veränderung während der Ost belegt, folgen faktisch etwa 20 % der Eltern nicht der schulischen Empfehlung. Wieviele Eltern ihr Kind auf eine andere Schule schicken wollten, läßt sich den gegebenen Informationen nicht entnehmen.
Und wir haben bereits herausgestellt, daß egal welchen Begriff der Prognosesicherheit wir zugrunde legen, die Elternentscheidung immer zu einer Vergrößerung der Fehlentscheidungen beiträgt, als sie sie reduzieren hilft. Das Elternrecht muß deshalb als eine der wichtigsten empirischen Störfaktoren bei der Realisierung von Prognosesicherheit gesehen werden.

3.2.2.3.3. Kontingenzanalyse

Steht die sfua Ost Neu-Perlach unter der primären Zielsetzung der validen Zuweisung zu den Schularten, so erfolgt damit eine spezifische Akzentuierung der Zielsetzung der Ost. Sozialisatorische und sozial integrative Ziele sind von Marginalisierung bedroht. Unter pädagogischen Gesichtspunkt kann dies als bedauerliche Verkürzung des umfassenden Erziehungsprozesses gelten. Die Maßnahmen, mit denen die Hauptziele erreicht werden sollen, erscheinen hingegen für eine Zielerreichung gut geeignet. Eine Verbesserung könnte erwartet werden, durch die Einführung

von Lernzielkontrollen, die nicht der Leistungsmessung dienen, sondern ausschließlich der Validierung des Curriculums und der Verbesserung der Unterrichtsmethoden, wie durch eine sukzessive Differenzierung, die mit zwei Niveaus beginnt und dann auf drei Niveaus ausgeweitet wird. Von alternativen Maßnahmen, wie z.B. der Ablösung der Fachleistungsdifferenzierung durch eine Lernwegdifferenzierung im Sinn des ATI-Ansatzes, oder einer Auflösung des Kurssystems zugunsten eines integrierten Unterrichts, der durch mängelspezifische Förderkurse ergänzt wird, könnte man sich zwar eine verbesserte Förderung und evtl. erhöhte Übergangquoten erwarten, ob damit auch die Prognosevalidität besser oder auch nur genauso gesichert werden kann, schein indes fraglich.
Die durch die Jahresberichte zur Verfügung gestellten Informationen erscheinen relativ differenziert, auch wenn sie für eine vollständige Analyse der Verteilung- und Selektionsprozesse in der sfua Ost nicht ausreichen, da einige wichtige Daten unpräzise gefaßt sind bzw. ganz fehlen.

3.2.3. Aussagen-, Konsistenz- und Kontingenzanalyse der Bewertungen

Wir führen hier unsere getrennte Darstellung von kritischen Befürwortungen und Ablehnungen weiter und analysieren beide für die jeweiligen Instanzen bzw. Personengruppen getrennt durch.

3.2.3.1. Analyse der pädagogischen Bewertungen der sfua Ost

3.2.3.1.1. Aussagenanalyse

A. Die kritischen Befürworter der sfua Ost bewerten diese gemäß den Maßstäben der Förderung und der eigenständigen Orientierung, die als wichtigste Ziele dieser Schulstufe gesetzt werden. Der Deutsche Bildungsrat sieht in der sfua Ost dem Ziel 'richtiger' Selektion das Primat eingeräumt. Dem Prinzip der Förderung durch Passung kann nicht genügend Geltung verschafft werden. Die

weitere Argumentation lautet, daß nach der sfua Ost immer noch Fehlzuweisungen unterlaufen, die anschließend revidiert werden müssen. Die Gewährleistung von Durchlässigkeit im Sekundarbereich I ist deshalb unabdingbar. Die int. Ost wird deshalb als das anzustrebende Ziel proklamiert. Daß die sfua Ost noch als 'Überganglösung' akzeptiert wird, scheint eher politischen Überlegungen über das aktuell Realisierbare zu entspringen, als pädagogischer Reflektion.

Unter den beiden Gesichtspunkten Fördern und Orientieren werden einzelne Maßnahmen in der sfua Ost kritisch beleuchtet. Weder erscheint eine Konzeption von Förderkursen akzeptabel, in denen der Vorsprung im Unterrichtsstoff des höheren Kurses nachgeholt werden muß, noch ist eine stabile Fachleistungsdifferenzierung didaktisch begründbar. Auch die vorliegenden Lehrbücher genügen nicht diesen Zielen, sind sie doch eher auf Verteilung und Selektion hin angelegt, als auf optimale Förderung. Die Lehrpläne sollten ebenfalls auf die Lehrmittel reflektieren und 'praxisnah' entwickelt werden. Die Bewertungsmaßstäbe der Pädagogen für die Effekte werden nur implizit angegeben: höhere Übertritte, Durchlässigkeit, mehr Auf- als Abstufungen, Abbau 'überhöhter' Bildungserwartungen der Eltern, Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung, bessere Bewährung in Gym und RS im Systemvergleich. Die Bewertungen fallen durchwegs positiv aus; mit zwei Ausnahmen: die Zuweisung durch die Ost ist nicht leistungsgerechter und es überwiegen die Abstufungen in der Erhebung von Geißler u.a.. Gerechtfertigt wird dieses Ergebnis mit einer großzügigeren Ersteinstufung im Kurssystem.

Die Bewertungen werden dabei in der Regel auf die sfua Ost bzw. Föst verallgemeinert. Eine Ausnahme bildet lediglich Geißler u.a. bei seinen Aussagen zur Durchlässigkeit an den untersuchten Föstn. Wir haben für die Untersuchungen von Geißler u.a. und Wendeler eine Reihe von Gründen ausgewiesen, warum diese Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Der wichtigste davon ist, die mangelhafte Beschreibung von Kontext und Treatment an diesen Föstn. Da beide von Ost zu Ost stark variieren und eine detailiertere Wirkungsanalyse nicht durchgeführt wird, ver-

bietet sich eine Übertragung von Ergebnissen auf andere Ostn. Die Bewertungen sind also in ihrer Allgemeinheit nicht haltbar. Die Bewertungsmaßstäbe von Treatment und Kontext einerseits und den Effekten andererseits sind darüber hinaus zweigleisig. Wird im ersten Fall Orientierung und Förderung als Maßstab genommen und der Selektionsaspekt der sfua Ost aus diesem Blickwinkel grundsätzlich kritisiert, so geht man bei der Bewertung der Selektionseffekte von einem der Selektion immanenten Bewertungsmaßstab aus. Dieser ist zudem einseitig verkürzt auf die Bewertung von Versagerquoten. Die ausgeschlossenen Geeigneten kommen garnicht in das Blickfeld der Erhebungen und nicht in das Blickfeld der Bewertungen. Eine konsequente Bewertung hätte die geäußerte grundsätzliche Kritik an der Selektionsfunktion mit in die Bewertung der erhobenen Effekte einzubeziehen.

B. Die Ablehnung einer sfua Ost von Seiten einiger Pädagogen beinhaltet einige grundlegende Annahmen: 1. sie gehen von einer festen, 'naturgegebenen' Verteilung der Fähigkeiten der Schüler, bezogen auf die Schularten, aus: 15 - 20 % werden als "abiturfähig" und "studierfähig" eingestuft, 30 - 35 % als "fähig für einen mittleren Abschluß" und 50 % als "fähig zu einem Abschluß, der anders geartet ist als die vorher genannten" (1). 2. Mit Bloom (2) wird weiter davon ausgegangen, daß bei Kindern von acht Jahren "das Potential intellektueller Tüchtigkeiten des Menschen...zu etwa 80 %...bereits realisiert ist" (3) und daß die Korrelation des Intelligenzquotienten zwischen den 10 und 12 Lebensjahr sehr hoch ist (4). 3. Die Lernfähigkeit eines Schülers für die eine oder andere Schulart kann mit hinlänglicher Genauigkeit diagnostiziert werden und auch nicht durch einen zweijährigen Aufschub verbessert werden.

---

1) Hitpass, J.: Zwischenbilanz, aaO. S. 18; desgleichen unter Bezugnahme auf Heller, K.: Aktivierung der Bildungsreserven, Stuttgart 1970; bei Sehringer, W.: Die Ergebnisse...aaO. S.123.
2) Bloom, B.S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Weinheim 1971
3) Hitpass, J.: Zwischenbilanz, aaO. S. 11
4) Sehringer, W.: Die Ergebnisse...aaO. S. 124

4. Dies unterstellt weiter eine hohe Korrelation von Intelligenz und Schulleistung. 5. Förderung ist nur möglich, wenn nach Leistungniveaus differenziert wird und die Lerngruppen weitgehend leistungshomogen sind.
Die Annahme der festen Ausprägung der Eignungen und die Förderung in homogenen Leistungsgruppen lassen auf einen traditionellen Förderungsbegriff schließen. Förderung wird zu einem Problem der Diagnose, den Schüler auf das 'richtige' Leistungsniveau zu bringen. Förderung beinhaltet nicht, daß die einmal festgestellte Fähigkeit auch noch verändert, daß ein Schüler noch 'begabt' werden könnte. Mehr Schüler können nicht höher qualifiziert werden, weil heute bereits mehr auf das Gym gehen, als eigentlich die Befähigung dazu haben.
Da qua theoretischer Setzung nicht mehr Geeignete produziert werden können, bleibt der Ost nur die Möglichkeit, die Prognosevalidität zu erhöhen. Da sich die Lernfähigkeit bei Schülern in der fraglichen Zeit angeblich nicht mehr wesentlich verändert, ist mit einer Erhöhung der Prognosevalidität nicht zu rechnen. Ein verbessertes Testinstrumentarium könnte auch schon nach der Grundschule eingesetzt werden. Allerdings wird dabei übersehen, daß mit der "Bewährung auf Probe" und den Umstufungsmöglichkeiten zwischen den Leistungsniveaus eine Möglichkeit der Prozessualisierung der Selektion in der sfua Ost gegeben ist, die bei der punktuellen Zuweisung durch die Grundschule fehlt.
Bei Hitpass mündet dieser Ansatz in einer Befürwortung des dreigliedrigen Schulsystems und der frühen Zuweisung. Die derzeitige Misere der Versagerquoten will er dadurch lösen, daß weniger Schüler auf das Gym zugelassen werden. Den Test, der "Abiturfähige" und er "Mittleren-Reife-Fähige" sauber trennt, hat er angeblich bereits vorliegen, er müßte nur angewendet werden. Er reduziert nicht nur Versagerquoten, er schließt angeblich auch keine Geeigneten aus. Dies allerdings bleibt Behauptung.
Sehringers Lösung besteht in der Forderung, unterschiedliche Abschlüsse gesellschaftlich gleich zu achten und in der Schule eine breite Inhaltsdifferenzierung einzuführen. Frühe, irreversible Inhaltsdifferenzierung bedeutet eine frühe Festlegung der

Schüler auf bestimmte, spätere Tätigkeitsbereiche aufgrund einer Entscheidung, die der Schüler selbst nicht fällen kann. Ist sie zudem, wie bei Sehringer angedeutet, mit einer Leistungsdifferenzierung gekoppelt, aufgrund der Lebenschancen verteilt werden, so bedeutet "Gleichachtung" eine idealistisches "Jeder-auf-seinen-Platz", das vom materiellen Substrat der Wertungen absieht. Die Untersuchung von Wendeler zitiert Sehringer als Beleg, daß die sfua Ost keine Vorteile gegenüber dem traditionellen System bringe. Die Schüler, die Wendelers Untersuchung zugrunde lagen, traten in ein bereits bestehendes Gym über und wurden dort mit anderen Gymnasiasten gemeinsam unterrichtet, sodaß wir annehmen können, daß es sich um ein normales gymnasiales Anforderungsniveau handelte mit dem die Föst-Schüler konfrontiert wurden. Wir wissen zwar nicht, wie hoch die Übertrittsquoten an dieses Schulen waren oder ob nicht etwa einfach strenger ausgelesen wurde; trotz dieser Einschränkung belegt die Untersuchung von Wendeler, daß es Föstn gibt, deren Schüler sich am Gym besser bewähren als herkömmliche Gymnasiasten. Sehringers Meinung, die Übertrittsquoten zum Gym könnten nur durch die Reduktion des Leistungsniveaus oder eine Erhöhung der Versagerquoten erhöht werden, wird zumindestens für diese Schulen empirisch widerlegt.

3.2.3.1.2. Konsistenzanalyse

A. Drei Inkonsistenzen lassen sich in den Bewertungen der kritischen Befürworter der sfua Ost ausmachen: zum einen die Verallgemeinerung der an einzelnen Ostn bzw. Föst erhobenen Effekte, die diese Untersuchungen nicht zulassen und zum anderen die Verwendung von zwei Maßstäben der Bewertung, einen der Förderung und Orientierung in den Mittelpunkt stellt und im Gegensatz zur Selektion steht und einen der selektionsimmanent ist und die obigen Ziele konterkarriert. Die dritte Inkonsistenz besteht in der Verkürzung des Prognosesystems auf Versagerquoten. Da wir diese Inkonsistenzen bereits im Rahmen der Aussagenanalyse beleuchtet haben, brauchen wir hier nicht mehr näher auf sie ein-

gehen.
B. In der ablehnenden Bewertung der sfua Ost durch Pädagogen entstehen Inkonsistenzen vorallem aufgrund der theoretischen Vorannahmen, auf denen diese Bewertungen beruhen. Es ist nicht bekannt, auf welchen theoretischen Überlegungen und empirischen Erhebungen die prozentuale Verteilung der Eignungen auf die Schularten basiert. Sie dürfte jedoch in etwa der Verteilung der Abschlüsse der Schüler nach Ende der Vollzeitschulpflicht anfangs der 70er Jahre in der BRD entsprechen (1). Die angegebene Relation ist dann eine Allgemeingültigkeit beanspruchende Festschreibung von durch eine bestimmte Schulorganisation, mit einer bestimmten Ausgestaltung erzielten Effekten, die veränderbares, menschliches Handel zu 'naturgegebenen' Voraussetzungen umstilisiert und im Widerspruch steht zu einer sozial- und humanwissenschaftlichen Auffassung des pädagogischen Prozesses.
Die zweite Annahme besteht im hohen Grad der Ausprägung der Intelligenz bei 10 Jährigen. Sie wird durch die Untersuchung von Bloom gestützt. Diese Untersuchung wurde zwischenzeitlich von verschiedenen Seiten kritisiert (2). Die wichtigsten Kritikpunkte lauten: Die Bestimmung des IQ von Kindern erfolgt in Prozentwerten der Erwachsenenintelligenz, qualitative Unterschiede zwischen beiden werden nicht gemacht; Qualitativ unterschiedliche Intelligenzfaktoren werden zu einem Wert zusammengefaßt, ihr unterschiedlicher Entwicklungsrhythmus in einzelnen Lebensabschnitten bliebt deshalb unberücksichtigt; es werden bestimmte Meßmethoden verwendet und Bloom hat nur die Korrelationen herausgegriffen, bei denen die Werte am höchsten liegen, andere Meßmethoden und die Einbeziehung aller Korrelationen liefern weit niedrigere Werte; die angegebenen Werte stellen einen statistischen Mittelwert über eine große Stichprobe dar, interindividuelle Entwicklungsunterschiede, auf die es für die Pädagogik ankommt, werden dadurch nicht berücksichtigt. Aus diesen Gründen ist die Untersuchung von Bloom und die These von einer 80 %igen Ausprägung der Intelligenz bei

---

1) vgl: Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, aaO. S. 434. Es sind

(Fortsetzung der Fußnote auf S.312)

10-Jährigen nicht haltbar.
Auch eine eindeutige Diagnose von Intelligenz ist, wie behauptet, nicht möglich. Hopf hebt hervor, daß bei den besten IQ-Test immer noch mit einem Meßfehler von ± 5 IQ-Punkten zu rechnen sei. Es ergibt sich dadurch ein Band von 10 IQ-Punkten, innerhalb dessen der tatsächliche Wert liegt. Überlappen sich die Bänder von zwei Schülern "gilt die Differenz als nicht interpretierbar". (1). Die Setzung eines Cut-off-Punktes führt unwillkürlich zu einem gewissen Ausmaß an Fehlzuweisungen.
Die Nicht-Haltbarkeit der Annahmen, auf denen die Bewertungsmaßstäbe der Ablehnung der sfua Ost seitens der Pädagogen beruhen, qualifiziert ihre Bewertung als im Kern inkonsistent und wissenschaftlich nicht rechtfertigbar.
Sehringers "Lösungsvorschlag" erweist sich als gleichermaßen inkonsistent. Denn bei einer frühen Inhaltsdifferenzierung stellt sich ebenfalls das Problem der 'richtigen' Zuweisung, wobei sich die Anzahl der falschen Ausleseentscheidungen mit der Zahl der Differenzierungen noch erhöht.

3.2.3.1.3. Kontingenzanalyse

A. Die kritischen Befürworter der sfua Ost legen zwei Bewertungsmaßstäbe an. Ein Maßstab entspringt dem Ziel 'richtige' Ausleseentscheidungen zu fällen. Allerdings wird er nicht stringent angewendet, denn das Selektionsproblem wird einseitig auf die Betrachtung der Versagerquoten reduziert. Der Maßstab der Förderung und Orientierung wird nur auf Treatment und Kontext angewendet. Die Bewertungen sind Innovationsvorschläge, wie Förderung und Orientierung in der sfua Ost besser zu erreichen

---

Fortsetzung der Fußnoten von Seite 311:
hier nur die Zahlen für die neunte Jahrgangstufe angegeben. Zieht man in Betracht, daß nach der 10. Klasse ein Teil der Schüler das Gym mit mittlerer Reife verläßt und in der Oberstufe noch weitere Schüler vom Gym abgehen, so gleichen sich die Zahlen den bei Hitpass angegebenen Relationen an.
2) Hopf, D.: Differenzierung in der Schule, Stuttgart 1974, S.23 f.

---

1) ebd. S. 37

sind und beinhalten eine Abwendung von der Leistungsdifferenzierung und von durch Wissenschaftlern konstruierten Curriculas. Empfehlungen etwa bzgl. neuer Unterrichtsmethoden, einer neuen Didaktik etc. fehlen, müßten aber in einem Gesamtkonzept enthalten sein. Eine weitere Frage ist, inwieweit diese Vorschläge nicht die Zielsetzungen der sfua Ost konterkarrieren. Es kann vermutet werden, daß eine Abwendung von der Leistungdifferenzierung, die die Auslese für die Schularten prozesualisiert und institutionalisiert, dem Ziel 'richtige' Zuweisungsentscheidungen zu fällen entgegensteht. Um darüber eine gesicherte Aussage zu machen, bedürfte es einer variantenvergleichenden Untersuchung, die bislang noch aussteht. Der Maßstab von Förderung und Orientierung scheint den Maßstab 'richtiger' Zuweisung zu dominieren. Die Anwendung des letzteren kann als Konzession an die herrschende Realität eingeschätzt werden.
B. Insbesondere bei Hitpass wird deutlich, daß seine Vorschläge, entgegen der Intentionen der sfua Ost, nicht auf eine allgemeine Höherqualifizierung zielen mit einer Erhöhung der Übertrittsquoten, sondern durch eine Senkung der Übertritte zum Gym das Problem der Schulabgänger und Wiederholer gelöst werden soll. Dies verkürzt nicht nur den Bewertungsmaßstab der 'richtigen' Zuweisung, es läuft auf die Intention einer Bildungselite hinaus, die sich von den anderen Bildungsgängen deutlich abhebt. Die Ablehnung der Ost erfolgt auf der Basis eines traditionellen Konzepts von Förderung. Förderung durch optimale Passung und soziale Motivierung finden keine Berücksichtigung, wie auch von der Möglichkeit einer eigenständigen Orientierung der Schüler an keiner Stelle die Rede ist. Die Annahmen über eine weitgehend feststehende Intelligenz und Leistungsfähigkeit bei 10-Jährigen gründen auf dem traditionellen, statischen Begabungskonzept, das ein 'Begaben' von Schülern per Definition ausschließt. Die Ablehnung der Ost orientiert sich im wesentlichen an den überkommenen Grundlagen des traditionellen Schulsystems und der frühen Schulartauslese und beruht demnach auf äußerst zweifelhaften, pädagogischen Grundlagen.

3.2.3.2. Analyse der Bewertungen durch die Bildungspolitik

3.2.3.2.1. Aussagenanalyse

A. Die positiven Bewertungen der sfua Ost durch die Bildungspolitik bestehen (mit einer Ausnahme) in einer positiven Darstellung des intendierten Konzepts und der Behauptung, daß es die erwarteten, positiven Auswirkungen auch hat. Empirische Belege für diese Behauptungen werden großteils nicht vorgebracht. Die positiven Bewertungen beziehen sich dabei auf die Anzahl der äußerlich differenzierten Fächer; auf die Nichtfestlegung der weiteren Schullaufbahn durch eine bestimmte Kurszugehörigkeit; auf die motivierende und sozialisierende Funktion von Arbeitsgemeinschaften, innerer Differenzierung und Projektunterricht, die eine selbständige Orientierung der Schüler ermöglichen; auf die Beratung der Eltern bei der Schullaufbahnwahl und die Hervorhebung, das ihre Rechte unbeschnitten bleiben. Lediglich bezüglich des vornehmlich in Hessen praktizierten ABC-Modells der Fachleistungsdifferenzierung findet sich eine kritische Anmerkung, die mit der Empfehlung verbunden ist, andere Differenzierungsmodelle zu erproben. Besonders erwähnenswert ist die Tatsache der positiven Bewertung, daß die sfua Ost auf die folgenden Schularten "hinorientiert". Die Prozessualisierung der Ausslese und das damit verbundene Orientiert-Werden der Schüler wird der eigenständigen Orientierung, die nur in den dafür vorgesehenen Bereichen stattfinden kann und soll, voran gestellt.
Positiv bewertet werden alle Effekte im Verteilungs- und Selektionsbereich der sfua Ost: die Erhöhung der Übertritte auf RS und Gym, die hohe Übereinstimmung von Elternwunsch und Schullaufbahnempfehlung, die verbesserten 'richtigen' Zuweisungen zu den Schularten, die Durchlässigkeit des Kurssystems. Diese Bewertungen haben zwei Grundlagen: ein Teil wird dargestellt, als ob der betreffende Effekt existiere und empirisch nachgewiesen sei (Übertritte, Prognosesicherheit); bzgl. der 'richtigen' Zuweisungen, die durch den Hinweis auf empirische Unter-

suchungen gestützt werden, besteht diese Bewertung aufgrund einer ungerechtfertigten Verallgemeinerung. Der zweite Teil der Bewertungen besteht darin, daß aufgrund von bestimmten Maßnahmen, Effekte als sich mit Sicherheit einstellende hypostasiert werden ('richtige' Zuweisung, Durchlässigkeit). Die Bewertung bezieht sich also auf einen erwarteten Effekt, nicht auf einen tatsächlichen. Eine empirische Grundlage ist nicht vorhanden.

Eine zunehmende Einschränkung der Durchlässigkeit im Kurssystem der Ost wird mit der Tatsache der abschließenden Selektion als nicht gravierend entschuldigt. Immanente Inkonsistenzen zwischen Fachleistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit, die sich durch den Selektionszwang noch verstärken, werden damit zugegeben und, wenn auch nicht positiv bewertet, so doch als den Zielen der Ost nicht schädlich hingestellt.

Als positive Nebenwirkung der Ost wird das starke Interesse der Eltern bewertet. Damit wird der Abbau von Spannungen zwischen öffentlicher und privater Erziehung positiv gesehen. Bleibt jedoch die Frage, ob dieses Interesse erhalten bleibt, wenn die Ost als alternativlose Regelschule in einem Bundesland eingeführt ist und ihren Neuheitswert verliert. Die curriculare und unterrichtliche Kompetenz von Lehrern bzgl. der intendierten Maßnahmen scheint in den Augen der Bildungspolitik zu wünschen übrig zu lassen. Ob sie kurzfristig durch verstärkte Aus- und Weiterbildung hergestellt werden kann, darf bezweifelt werden. Die Bildungspolitik diagnostiziert die Gefahr eines verstärkten Leistungsdruck auf die Ost-Schüler, der aber "Anfangsschwierigkeiten" zugeschrieben wird, die als konzeptunabhängig und prinzipiell vermeidbar eingeordnet werden. Uns scheint diese Gefahr jedoch konzeptionell bedingt durch die Institutionalisierung des Leistungsprinzips in Form der Fachleistungsdifferenzierung und der Grundstruktur der prozessualisierten Auslese, die mit der Vergabe von Lebenschancen gekoppelt ist. Es kann deshalb, über den allgemeinen Leistungsdruck an Schulen hinaus, für die Ost ein spezifischer Leistungsdruck vermutet werden.

Insofern scheint der Optimismus, das Problem des Leistungsdrucks in der sfua Ost zu bewältigen, nicht gerechtfertigt.
B. Der Bayerische Kultusminister zieht sich in seiner Haushaltsrede 1975 auf die Position zurück, wie sie im Bildungsgesamtplan durch das Minderheitsvotum der CDU- und CSU regierten Länder formuliert ist (1). Für die sfua und die int. Ost muß ein eindeutiger pädagogischer Vorteil nachgewiesen werden, der die mit iher Einführung verbundenen Organisationsprobleme und besonderen Aufwendungen aufwiegt. Im Selektionsbereich bestünde ein Vorteil in einer "besseren" und "stabileren" Zuweisung zu den Schularten.
Hintergrund ist dafür einmal die Überzeugung, daß sich das traditionelle Übertrittsverfahren "bewährt" hat und die Empfehlungen der Grund- bzw. Hauptschule "zuverlässige Prognosen" sind, und zum anderen, daß zwischen Druchlässigkeit und Differenzierung ein grundsätzlicher Gegensatz besteht. Damit ist allerdings nicht eine möglicherweise ungerechtfertigte Festlegung eines Schülers auf ein niedrigeres Leistungsniveau und eine self-fullfilling-prophecy gemeint, sondern der Gegensatz wird gesehen auf der Basis der herkömmlichen, der Schulartdifferenzierung eigenen Differenzierungsform und ihres Typs. Es ist unbestreitbar, daß sich Durchlässigkeit und Differenzierung in einem Gegensatz befinden, wenn mit einer Leistungsdifferenzierung eine Differenzierung von Inhalten und Lernzielen verbunden ist und zudem noch nach Lernzeit differenziert wird. Die curricularen Barrieren bestehen zwischen den Niveaus, die Kurse entwickeln sich zunehmend auseinander. Ungerechtfertigt ist die Positivierung dieser besonderen Differenzierungsform und die Verallgemeinerung ihrer Probleme auf jegliche Differenzierung. Inhalte und Art der Differenzierung stehen offensichtlich in Bayern nicht zu Disposition.
Der sfua Ost werden im Vergleich zur sfa Ost höhere Umstufungsquoten und damit höhere Durchlässigkeit bescheinigt. Abgesehen

---

1) BLK: Bildungsgesamtplan aaO. S. 24 f

davon, daß auch dieses Ergebnis ungerechtfertigt verallgemeinert wird, ist dies nicht als Vorteil der sfua bzw. der int. Ost gewertet, sondern zu einer negativen Bewertung gewendet: häufige Umstufungen bringen pädagogische Unruhe, stören ein stabiles Leher-Schüler-Verhältnis, die Schüler werden dadurch desorientiert. Orientierung scheint nur innerhalb der personalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gesehen zu werden. Der Lehrer orientierttden Schüler kraft seiner persönlichen Autorität. Zweifellos wird mit diesem Einwand ein pädagogisch wichtiges Problem angesprochen, insofern, als angenommen werden kann, daß der persönliche Bezug zum Lehrer bei 10 bis 12-jährigen Kindern einen wichtigen Einfluß auf ihr Lernverhalten hat. Allerdings beruht auch dieser Einwand auf einer Positivierung des Kurssystems, wie es den bayerischen Ostn zugrunde liegt. Denn es sind durchaus Kurssysteme vorstellbar und bereits konzipiert, die einerseits die organisatorischen Voraussetzungen für Durchlässigkeit bereitstellen und einen möglichst geringen, personalen Wechsel bei Umstufungen garantieren.(1). Die vergleichenden Bewertungen der Prognosesicherheit stützen sich auf die sfa Ostn in Bayern einerseits und auf eine sfua Ost und drei int. Ostn andererseits (2). Umstufungen zwischen Leistungsniveaus in der siebten Klasse werden als mangelnder "Prognosewert" interpretiert und die Effizienz der Systeme demgemäß bestimmt. In den int. Ostn sind wesentlich höhere Umstufungsquoten feststellbar, nur scheint ihre vergleichende, auf Effizienz gerichtete Interpretation verfehlt. Wir haben bei unseren Ausführungen über Vergleiche darauf hingewiesen, daß für einen Effizienzvergleich die intendierten Ziele der zuvergleichenden Systeme und das Vergleichskriterium identisch sein müssen. Dies ist hier nicht gegeben, denn die integrierte Gesamtschule bemüht sich gerade nicht um eine möglichst sichere

---

1) Vergleiche das Team-Stammgruppen-Modell der Differenzierung oder das Modell flexibler Differenzierung, wie es neuerdings an der Ost Mannheim-Vogelstang praktiziert wird. Hornich, K.: Voraussetzungen und Praxis der integrierten Ost. in Mannheim-Vogelstang, in Peterßen, W.H. (Hrsg.): Ost... aaO. S. 157-177.

2) vgl. Der Bayerische Kumi: Zahlen, Daten, Fakten... aaO. S.10 ff

Festlegung eines Schülers auf ein Leistungsniveau, sondern will gerade Umstufungen, insbesondere Aufstufungen auch nach der sechsten Klasse weiterhin ermöglichen. Eine Bewertung nach den umgekehrten Gesichtspunkt geht an den Intentionen und der Realität der int. Ost vorbei und ist wissenschaftlich nicht haltbar.
Für die eine sfua Ost wird zugestanden, daß an der RS, auf die die Ost-Schüler übertraten, keine Rückstufungen während der Probezeit stattfanden. Die prinzipiell richtige Feststellung, daß dieser Effekt nicht notwendig dieser sfua Ost zugeschrieben werden kann, löst jedoch befremden aus, wenn dies bei den int. Ostn gemacht wird, an denen die Werte in den Augen der Politik, ungünstiger liegen. Es entsteht der Verdacht, daß, entgegen den Beteuerungen, vorgefaßte, politische Entscheidungen nachträglich empirisch legitimiert werden sollen.
Neben der Bedrohung des neunjährigen, altsprachlichen Gym durch die sfua Ost bilden verwaltungsinterne, organisatorische Probleme und finanzielle Mehraufwendungen den Kern der negativen Nebenwirkungen, wie sie vom Kultusministerium gesehen werden. Es spiegelt sich darin, sowohl das betriebswirtschaftliche Kalkül, das an die Reform von der Politik angelegt wird, wie das Sperren der Kultusbürokratie gegen seine eigene Veränderung.

3.2.3.2.2. Konsistenzanalyse

A. Die im Rahmen der Konsistenzanalyse festgestellten Inkonsistenzen des bildungspolitischen Intentionen gehen in vollem Umfang in die Bewertungen ein (Motivierung durch Passung versus soziale Anregung, Leistungsdifferenzierung versus Durchlässigkeit, Prognosesicherheit versus Bewährung, Selbständigkeit versus Orientiert-Werden, fachspezifische versus Schulart-Differenzierung etc.). Sie brauchen hier nicht mehr dargestellt werden. Eine zusätzliche Inkonsistenz der Bewertungen besteht in der mangelnden empirischen Fundierung der Effekte, die positiv bewertet werden. Die Untersuchungen, die diese Effekte erheben, sind nicht verallgemeinerbar, zum Teil wurden die angegebenen

Effekte garnicht untersucht, sie werden als existierend unterstellt.
Eine unmittelbare Inkonsistenz in den Bewertungen liegt in der Behauptung, daß die Durchlässigkeit zwischen den Kursen gewahrt bleibt, gleichzeitig eine feststellbare, abnehmende Durchlässigkeit positiv bewertet wird. Diese Inkonsistenz löst sich dann auf, reflektiert man das zugrunde liegende Verständnis von Durchlässigkeit der Bildungspolitik: Durchlässigkeit bedeutet offensichtlich nicht, größtmögliche Durchlässigkeit, sondern die aufgrund der Selektionsfunkton der sfua Ost eben noch mögliche Durchlässigkeit, bei der ihre Einschränkung immer schon mitgedacht ist. Damit ist die vordergründige Gegensätzlichkeit auf eine grundsätzliche Inkonsistenz von Fördern und Auslesen in der sfua Ost verlagert. Auf die konzeptionelle Inkonsistenz von Orientiert-Werden und eigenständiger Orientierung verweist die, als Nebenwirkung geäußerte, Gefahr eines Leistungsdrucks auf die Schüler.
B. Die theoretischen Bewertungsgrundlagen sind beim Bayerischen Kultusministerium dieselben, wie bei den ablehnenden Bewertungen von Pädagogen. Die dort festgestellten Inkonsistenzen gehen in vollem Umfang auch in die ablehnenden Bewertungen der Politik ein. Darüber hinaus gibt sich das Bayerische Kultusministerium den Anschein, daß es über die Einführung einer spezifischen Form von Ost erst nach einer vergleichenden Erhebung und Analyse entscheidet. Auf der Basis der Daten des Schulreports und der Erhebung des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung (1) wurde zwischenzeitlich in Bayern die Einführung einer sfua oder int. Ost ausgeschlossen (2). Doch war die Entscheidung jemals offen? Die Haushaltsrede des Bayerischen Kultusminister von 1969 zeigt, daß bereits zu diesem Zeitpunkt nur von der Einführung der sfa Ost gesprochen wurde (3). Die sfua Ost stand nie zur Debatte. Es erhärtet sich

1) IFB: Schulversuche...aaO. Auch hier werden für die Untersuchung der Selektionsprozesse int. und keine sfua Ostn zugrunde gelegt.
2) Vgl. der Bayerische Kultusminister: Haushaltsrede vom 3.6.'75 aaO.
3) Der Bayerische Kultusminister: Haushaltsrede 1969, abgedruckt in: Bayerischer Kultusminister (Hrsg.): Schulreform in Bayern, München 1970, S. 5 ff, hier S. 8

der Verdacht, daß durch die empirischen Daten politisch vorgefaßte Entscheidungen nachträglich legitimiert werden sollen. Als Beleg für die Güte der herkömmlichen Zuweisung werden folgende Zahlen angeführt (1).

Tabelle 8: Prozentuale Übertritte und Rückstufungen bei herkömmlicher Zuweisung in Bayern.

Empfehlungen	Übertritte ans Gym	Bewährungen im Probehalbj.	Übertritte an die RS	Bewährung. im Probehalbj.
geeignet	88,1 %	4,7 %	66,5 %	8,3 %
bed. geeignet	11,7 %	12,0 %	32,0 %	17,8 %
nicht geeignet	0,2 %	19,9 %	1,5 %	23,7 %
insgesamt	100,0 %	5,6 %	100,0 %	11,3 %

Die Zahlen belegen das Gegenteil der kultusminiseriellen Behauptung. Von Zuverlässigkeit der Empfehlung kann nicht gesprochen werden, wenn das Gym (die RS) 4,7 % (8,3 %) der geeignet diagnostizierten Schüler wieder verlassen müssen und wenn entgegen der Empfehlung 80,1 % (76,3 %) sich am Gym (an der RS) bewähren. Auch der hohe Anteil an bedingt geeigneten Empfehlungen läßt nicht auf eine große Sicherheit bei der Empfehlungserstellung schließen. Darüber hinaus wissen wir nicht, wie hoch der Anteil der durch Empfehlung und Übertritt ausgeschlossenen Geeigneten ist. Von Bewährung des Übertrittsverfahrens kann auch unter dem Gesichtspunkt der Versagerquoten nicht gesprochen werden, wenn 5,6 % aus dem Gym und 11,3 % aus der RS innerhalb eines halben Jahres wieder abgestuft werden müssen. Die Verkürzung des Prognoseproblems auf die Versagerquoten durch die Politik entspricht einer rezessiven Bildungspolitik, die von einer Ausschöpfung der Begabungsreserven nichts mehr wissen will. Daß sie auch gemäß des tratitio-

1) Der Bayerische Kultusminister (Hrsg.) Übertrittsverfahren... aaO. S. 34. Wir referieren nur die Zahlen für das Schuljahr '74/75. Die Daten für die vorhergehenden Jahre weichen nur geringfügig ab.

nellen Förderungsbegriffs nicht mehr richtig gefördert werden, verschwindet hinter der spezifischen Thematisierung des Zuweisungsproblems.
Auf Inkonsistenzen in der Thematisierung und Bewertung von Durchlässigkeit in der Ost und die Inkonsistenz in der Einschätzung der Prognosevalidität, die auf einer falschen Basis getätigt wird, haben wir im Rahmen der Aussagenanalyse bereits hingewiesen.

3.2.3.2.3. Kontingenzanalyse

A. Zwei Bewertungsmaßstäbe werden von den bildungspolitischen Befürwortern der sfua Ost angewendet. Eigenständige Orientierung und soziales Lernen ausschließlich für den Kernunterricht; individuelle Leistungsförderung und -optimierung für den Kursunterricht. Der Leistungs- und Selektionsaspekt dominiert Bewertungen, die sich von der eigenständigen Orientierung herleiten. Kritische Bewertungen werden nur da geäußert, wo durch eine spezifische Organisation des Kurssystems die Durchlässigkeit 'unnötig' eingeschränkt wird, und wo sich Nebenwirkungen ergeben (Leistungsdurck) die sich negativ auf die Förderung der Schüler auswirken.
B. Die ablehnenden Bewertungen durch die Politik erfolgen auf der Grundlage traditioneller Konzepte. Das betrifft sowohl den Begriff der Förderung und Orientierung, wie die Konzeptualisierung der Differenzierung. Bezeichnend ist, daß Maßnahmen zur sozialen Integration und zur kompensatorischen Förderung nicht in die Bewertung einbezogen werden. Die Ablehnung der sfua Ost beruht faktisch vornehmlich auf den organisatorischen Belastungen der Bürokratie und den finanziellen Mehraufwendungen, die eine Implementation der sfua Ost mit sich bringen würde.(1).

---

1) Vergleiche dazu auch Prell, S.: Erfolgsfeststellungen...aaO. S. 49 ff

3.2.3.3. Bewertungen der sfua Ost durch die Lehrer

Von den Bewertungen betroffener Lehrer ist nur bekannt, daß sie in Osnabrück bei der Einführung der Ost über eine mangelnde Vorbereitung klagten. Bewertungen des Konzepts liegen nicht vor. Wir müssen uns deshalb auf die Bewertungen der Lehrerverbände beschränken.

3.2.3.3.1. Aussagenanalyse

A. Die positive Bewertung des BLLV besteht darin, daß er behauptet, die sfua Ost ermögliche eine 'richtige' Zuweisung zu den Schularten. Die empirische Referenz für diese Behauptung fehlt.
B. Der Philologenverband behauptet, bereits nach der dritten Klasse könne der spätere Schulerfolg vorhergesagt werden. Woher diese Behauptung genommen wird, bleibt im Dunklen. Sie läßt jedoch auf ein Konzept von Begabung schließen, daß von einer frühen Ausprägung leistungsrelevanter Merkmale ausgeht und sie im weiteren Verlauf als stabil betrachtet. Eine Verbesserung der Prognose durch die sfua Ost sei nicht möglich, weil sich die Schüler nicht an den speziellen Anforderungen und Arbeitsweisen der Schularten bewähren können. Ob die Ausrichtung an den Schularten die Prognosesicherheit positiv beeinflußt oder nicht, bedarf jedoch eines empirischen Nachweises, der bislang fehlt.
Eine einheitliche Förderung sei bei 10 bis 12-jährigen Kindern nicht mehr möglich. Dieser Vorwurf geht am Konzept der Ost streng genommen vorbei, denn sie beansprucht nicht, alle Kinder gleich und in gleicher Weise zu fördern. Die Befürchtung von Über- bzw. Unterforderung der Schüler deutet auf das traditionelle Förderungskonzept hin.
Richtig ist, daß mit der Ost versucht wird, den Elternwunsch bzgl. der Schullaufbahn der schulischen Empfehlung anzupassen. Solange aber das bislang praktizierte Verfahren auch nach der Ost beibehalten wird, kann von einer Einschränkung des Elternrechts nicht gesprochen werden.
Richtig ist weiter, daß es sich um Fehldiagnosen handelt, wenn

nach der Ost ein Drittel der empfohlenen Schüler wieder vom Gym abgehen müssen und mehr als die Hälfte nicht empfohlener Schüler sich bewähren. Abgesehen davon, daß hier nur die ungünstigsten Daten dargestellt werden, die über den vollen Umfang der 'richtigen' und 'falschen' Empfehlungen nichts aussagen, ist es falsch, diesen an einer Schule festgestellten Effekt, über dessen spezifische Verursachung keine Aussagen gemacht werden können, auf die Ost zu verallgemeinern. Darüber hinaus wird nur der pädagogisch-prognostische Aspekt der Empfehlung betrachtet, wenn mehr als die Hälfte nicht empfohlener Schüler sich bewährt, so spricht dies immer noch dafür, daß die Prognosevalidität der faktischen Übertritte höher liegt, als die der Empfehlungen, d.h. daß in die RS noch eine Reihe von Schülern erfolgreich übertreten konnten, die durch die Empfehlung alleine ausgeschlossen worden wären.

3.2.3.3.2. Konsistenzanalyse

A. Die Inkonsistenz der positiven Bewertung des BLLV liegt in ihrer nicht vorhandenen empirischen Fundierung.
B. Mangelnd empirisch fundiert sind bei der ablehnenden Bewertung die Möglichkeit einer sicheren Schulerfolgsprognose bei Neunjährigen, wie die verallgemeinerten Aussagen über die Fehldiagnosen bei der Schullaufbahnlenkung durch die Ost.
Eine immanente Inkonsistenz besteht in der Behauptung, künftiger Schulerfolg könnte früh prognostiziert werden und der Argumentation, die Selektionsentscheidung könnte in der Ost nicht verbessert werden, weil die Schularten in ihren Eigenheiten nicht ausreichend repräsentiert seien. D.h.: wären sie das, so könnte die Entscheidung verbessert werden. Ist sie aber in der dritten Klasse tatsächlich schon sicher, so gibt es an ihr nichts mehr zu verbessern.
Inkonsistent ist auch die Behauptung, die intensivierte Beratung schränke das Elternrecht ein. Die Ost versucht den Elternwillen zu beeinflussen, das Ausmaß ihrer Rechte bei der Selektionsentscheidung bleibt davon unberührt und verändert

sich solange nicht, als das Übertrittsverfahren und sein Rechtsstatus unverändert bleibt.

3.2.3.3.3. Kontingenzanalyse

A. Ob der BLLV das Zuweisungsproblem nur einseitig auf die Versagerquoten bezogen sieht oder ob er es in seinem vollem Umfang erfaßt, läßt sich aus der Formulierung "die ihnen gemäße Schullaufbahn" nicht mit Sicherheit entnehmen. Darüber hinaus ist die Bewertung des BLLV nur ergebnisorientiert. Treatment und Kontext werden im einzelnen nicht bewertet.
B. Die Grundlagen der ablehnenden Bewertung resultieren aus dem traditionellen Schulsystem und seiner pädagogischen Fundierung. Die einzige Maßnahmenbewertung, die von den Philogen vorgenommen wird, ergibt sich aus der Angst, das Elternrecht könnte eingeschränkt werden. Die Bewertung der Fehldiagnosen stimmt zwar mit der Zielsetzung der Ost überein, stellt aber dennoch eine Verkürzung dar, denn ihr geht es nicht nur darum, weniger falsche Empfehlungen auszusprechen, es sollen vor allem die falschen Übertritte reduziert werden.

3.2.3.4. Analyse der Bewertungen der Schüler
Es muß als gravierender Mangel der empirischen Forschung betrachtet werden, daß die Bewertungen der Ost durch die betroffenen Schüler noch nie erhoben wurde.

3.2.3.5. Analyse der Bewertungen der sfua Ost durch die Eltern

3.2.3.5.1. Aussagenanalyse

A. Aus der Aussage des Bayerischen Elternverbandes sprechen vorischtige Sympathien für die sfua Ost, die sich in der Forderung nach der Errichtung einer größeren Anzahl von Schulversuchen konkretisiert. Eine differenzierte Bewertung wird nicht gegeben.

B. Die Landeselternvereinigung der Gymnasien in Bayern gibt zum Teil die theoretisch formulierten Überlegungen des Philologenverbandes bzgl. Über- und Unterforderung der Schüler in der Ost als nachgewiesene Effekte aus (1).
Daß der Elternwunsch durch die Ost "praktisch nicht beachtet" würde, ist ein wichtiger Einwand dieses Verbandes. Bezweifelt muß aber werden, daß sich bei der Erstellung der Eignungsempfehlung im Vergleich zur herkömmlichen Zuweisung an den Einflußmöglichkeiten der Eltern etwas entscheidendes geändert hat. Da sich bislang auch am Rechtsstatus der Empfehlung nichts änderte, ist die Bewertung nicht haltbar. Ob eine größere Prognosesicherheit durch die Ost gegeben ist oder nicht, kann aufgrund der Lage der empirischen Daten nicht einmal für eine Ost, geschweige denn für die Ost allgemein gesagt werden.
Die Wertung, daß keine größere Prognosesicherheit gegeben sei, besteht demnach zu unrecht.
C. Die betroffenen Eltern in Osnabrück wurden nur pauschal nach ihrer Zufriedenheit mit der ost nach einem Jahr befragt. 83 % waren zufrieden und 13 % nicht. Ob dieser Prozentsatz hoch oder niedrig liegt, kann nicht beurteilt werden. Interessant scheint, daß ein Teil der Eltern, trotz Zufriedenheit, ihr Kind nicht mehr auf die sfua Ost schicken würden (insgesamt 26 %), gäbe es noch eine andere Möglichkeit. Diese Diskrepanz könnte sich daraus erklären, daß die Haltung der Eltern zur Ost mehr durch die Auseinandersetzung im öffentlichen Umfeld bestimmt werden, deren Höhepunkt mit der Einführung in Osnabrück erst ein Jahr zurücklag, als durch die gemachten Erfahrungen mit dieser Schule, die sich nur langsam prägend auf die Einstellung zur Konzeption der Ost auswirken. Dafür spricht auch, daß die Verteilung der Einstellung nach einem Jahr der Verteilung der Einstellung bei den Eltern, die ihr Kind neu in die Ost einschulen, in etwa entspricht (2).

---

1) Kremsreiter, J.: Nachteile der Ost, aaO.
2) vgl. Klemm, K. u.a.: Ost...aaO. S. 161

3.2.3.5.2. Konsistenzanalyse

Die Inkonsistenz der positiven und negativen Bewertungen resultiert aus einer nicht haltbaren Verallgemeinerung auf alle Ostn. Für die ablehnende Bewertung kommen die im Rahmen der Aussagenanalyse bereits festgestellten Inkonsistenzen noch hinzu. Die pauschale Befragung der betroffenen Eltern läßt ebenfalls keine Konsistenzanalyse zu.

3.2.3.5.3. Kontingenzanalyse

Die Bewertungsgrundlagen des Elternverbandes mit ablehnender Stellungnahme ist mit der es Philologenverbandes im wesentlichen gleich. Für ihre Kontingenz gilt demnach dasselbe.

3.2.4. Diversitätsanalyse

3.2.4.1. Diversität der Intentionen

Pädagogik und Bildungspolitik: Entscheidende Unterschiede zwischen pädagogischen und bildungspolitischen Intentionen beginnen bereits bei den Begründungen der Ziele und Maßnahmen. Der Dt. Bildungsrat leitet sein Konzept aus Verfassungsgrundsätzen ab; die Politik hingegen hebt mit ihrer Absicht der Etablierung eines "demokratischen, leistungsfähigen und wandlungsfähigen Bildungssystem" vorallem auf eine Optimierung des Bildungswesens und auf seine flexible Veränderbarkeit ab. Optimierung und verstärkter Zugriff zur flexiblen Anpassung an sich stetig verändernde gesellschaftliche Gegebenheiten sind ihr Begründunghintergrund. Schulpolitisch und pädagogisch begründet der Deutsche Bildungsrat sein Konzept mit der notwendigen, umfassenden Qualifizierung zur Bewältigung des späteren Lebens und mit der Aufgabe des 'Begabens'. Politik dagegen begründet ihr Konzept mit der Notwendigkeit die Selektionsentscheidung aufzuschieben. Im Mittelpunkt ihrer Begründungen steht die Verbesserung der Auslese für die Schul-

arten. Diese unterschiedlichen Begründungszusammenhänge münden in unterschiedliche Gesamtkonzeptionen: die int Ost und die sfua Ost. Es ist deshalb eine kontrafaktische Behauptung, wenn von bildungspolitischer Seite verlautet; "An dieser Stelle sei daraufhin gewiesen, daß die niedersächsiche Konzeption...vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates...abgedeckt wird" (1).

Beim Deutschen Bildungsrat leiten sich Ziele und Maßnahmen vom Hauptziel der Förderung ab. Politik hingegen sieht Förderung nur auf das Problem der Selektion der Schüler bezogen. Aufgrund der selektiven Zielsetzung der Politik, nimmt es nicht Wunder, daß sie an der Fachleistungsdifferenzierung festhält, die mit der Institutionalisierung der Lenkung qua Leistung, das Selektionsproblem aus dem individuellen, mit Fehlern behafteten Kompetenzbereich eines Lehrer herausnimmt und der Systemorganisation überantwortet. Durch diese Zielverschiebung wird auch erklärbar, daß die Zuweisung zu den Schularten, bislang nicht den Eltern überlassen wurde, wie es der Deutsche Bildungsrat vorschlägt. Die Eltern stellen bislang ein zu hohes Risiko für die Prognosesicherheit dar, so lange die 'weiche Steuerung' des Elternwillens durch Beratung nicht hinlänglich gesichert ist.

Pädagogik und Lehrer: Von den Lehrerverbänden schließt sich einzig die GeWerkschaft Erziehung und Wissenschaft vollinhaltlich dem Konzept des Deutschen Bildungsrates an. Die anderen Verbände intendieren andere Konzeptionen der Ost. Die Erwartungen von betroffenen Lehrern (Osnabrück-Studie) beziehen sich vorallem auf eine Verbesserung der Schullaufbahnlenkung. Sie beziehen sich jedoch auf die sfua Ost, an der diese Lehrer arbeiten und können deshalb nicht mit Sicherheit als konzeptunabhängige Intentionen betachtet werden. Eine Diversitätsanalyse zwischen der Konzeption des Deutschen Bildungsrates, die diese Zielsetzung nicht favorisiert und diesen Lehrererwartungen, scheint deshalb nicht sinnvoll.

Pädagogik und Eltern: Die Folgebereitschaft der Elternverbände bzgl. der int. Ost ist noch vorsichtiger als die der

---

1) Der Niedersächsische Kultusminister: Grundsatzpapiere...aaO., S.2

Lehrerverbände. Es ist kein Verband bekannt, der sich für die int. Ost einsetzen würde. 60 % der betroffenen Eltern in Osnabrück bevorzugen eine int. Ost, wie sie der Deutsche Bildungsrat vorschlägt. Die Erwartungen dieser Eltern liegen im Bereich der Förderung, Beratung und Zusammenarbeit und damit innerhalb des Schwerpunkts Förderung und der vorgesehenen, intensiven Beratung der Eltern, wie es das Konzept des Deutschen Bildungsrates enthält. Insbesondere sein Vorschlag die Schulartzuweisung vollständig den Eltern zu überlassen, dürfte ihren Intentionen in vollem Umfang entsprechen.

Bildungspolitik und Lehrer: Die Intention der Bildungspolitik in Niedersachsen und Hessen, die sfua Ost einzuführen, wird von der GEW unterstützt. Von den betroffenen Lehrern in Osnabrück sprechen sich nur 14 % gegen die sfua Ost aus. Es konnte durch die Freiwilligkeit der Meldung zur Ost ein hohes Maß an grundsätzlicher Bejahung der sfua Ost bei den betroffenen Lehrern erreicht werden. Ihre höchsten Erwartungswerte liegen, dem Ziel der bildungspolitisch intendierten Ost entsprechend, im Bereich der "Verbesserung der Schullaufbahnlenkung". Der Politik scheint es gelungen zu sein, die Erwartungen der Lehrer ihren Intentionen weitgehend anzugleichen. Ob die Intentionen der Lehrer, unabhängig von einem vorgegebenen Organisationskonzept auch schwergewichtig im Bereich der Lenkung liegen, kann auf der Basis der Osnabürck-Studie nicht beantwortet werden.

Bildungspolitik und Eltern: Elternverbände, die die Ost grundsätzlich befürworten, äußern sich dennoch mit Skepsis. Über das Ausmaß der genauen Befürwortung oder Ablehnung der Ost bei den betroffenen Eltern in Osnabrück kann keine Auskunft gegeben werden, da in der relevanten Fragestellung der Untersuchung die sfua Ost für die Eltern nicht mehr zu Disposition gestellt wurde. Immerhin stimmten 60 % für eine int. Ost und damit vorerst auch für eine sfua Ost. Orientierungshilfen für die Schullaufbahnentscheidung, die sich die meisten Eltern von der sfua Ost erwarten, sind durchaus auch eine wesentliche Intention der Politik. Sollte die Schullaufbahnberatung jedoch

lediglich daraufhin angelegt sein, die Eltern von der Richtigkeit der schulischen Empfehlung zu überzeugen, so können Differenzen zwischen politischen Intentionen und Intentionen der Eltern die Folge sein. Insbesondere mit bildungsorientierten Eltern, die feste Vorstellungen über die zukünftige Schullaufbahn ihrer Kinder haben, können Differenzen zur politischen Intention der 'richtigen' Auslese auftreten.
Lehrer und Eltern: Es lassen sich deutliche Entsprechungen zwischen den Lehrer- und Elternverbänden bzgl. der Ost feststellen. Die Verbände der Gymnasialeltern liegen dabei im wesentlichen auf der Linie des Philologenverbandes, der Bayerische Elternverband mit Abstrichen auf der des BLLV. Es ist allerdings kein Elternverband bekannt, der sich den Intentionen der GEW zuordnen ließe. Bei den Erwartungen der betroffenen Eltern in Osnabrück lassen sich einige Differenzen feststellen. Generell sind die Erwartungen der Eltern von neueingestuften Schülern höher als die der Lehrer. Auch sind sie in einzelnen Bereichen unterschiedlich ausgeprägt. Auffallend ist der Unterschied der Erwartungen bzgl. einer besseren individuellen Förderung der Schüler(von 77 % bzw. 69 % der Eltern genannt, aber nur von 43 % der Lehrer). Dies bezeichnet einen gewichtigen Unterschied in den kognitiven Konzepten von Eltern und Lehrern.

3.2.4.2. Diversitätsanalyse der Realisierungen

Ein Vergleich der für die Selektionsproblematik wichtigen Momente der Eingangsmerkmale der Schüler, der Leistungsmessung, der Elternerwartungen, der Selektionsverfahren an den einzelnen untersuchten Schulen scheitert daran, daß sie in den empirischen Untersuchungen nicht oder völlig unzureichend beschrieben werden. Das Treatment der untersuchten Föstn hat nur zwei Gemeinsamkeiten: die Leistungsdifferenzierung des Kurssystems und den zulassenden Rechtsstatus der Eingungsempfehlung, der eine Prüfung für die nicht empfohlenen Schüler an den aufnehmenden Schulen vorsieht. Die Zahl der dif-

ferenzierten Fächer, der Zeitpunkt der Ersteinstufung, die Differenzierungsform, die Zahl der Kursniveaus, die spezifische Verteilung der Schulartlehrer auf die Kursniveaus, die Häufigkeit von Förderkursen waren verschieden. Die untersuchten Föstn hatten also im Treatment eine große Variationsbreite. Ungenügende Kontrolle von Rahmenbedingungen und Kontext und die große Unterschiedlichkeit des Treatments haben entscheidende Konsequenzen für die Interpretation der Effekte. Sie können nicht verallgemeinert werden, eine sekundäre Wirkunsanalyse (z.B. des Zusammenhangs von Durchlässigkeit des Kurssystems und dem Ausmaß der richtigen Zuweisungen) ist genauso wenig möglich, wie eine Effizienzfeststellung.
Eine vergleichende Gegenüberstellung der empirischen Effekte gibt einen Hinweis auf ihre mögliche Variationsbreite in der Föst bzw. in der sfua Ost. Es ergeben sich für die zugrunde gelegten Untersuchungen und die Ost Neu-Perlach jedoch nur zwei Überschneidungsbereiche.
Durchlässigkeit: An den von Geißler u.a. untersuchten Föstn wechselten 34 % der Schüler pro Durchlauf in beiden Kursfächern gleichzeitig das Niveau. In Neu-Perlach wechselten in der fünften und sechsten Klasse zusammen 31 % in einem Fach den Kurs. In Mannheim-Vogelstang waren es ca. 30 % nur in der sechsten Klasse.
Versagerquoten:
Tabelle 9 : Versagerquoten pro jeweils Übergetretene

	Bewährungs-zeitraum	Gym	RS
Untersuchung Geißler u.a.	1 Jahr	9 %	11 %
Untersuchung Wendeler	2 Jahre	20 %	30 %
Neu-Perlach	1/2 Jahr	18 %	6 %

Ein direkter Vergleich dieser Versagerquoten ist nicht möglich, da wir nicht annehmen können, daß die Selektion an Gym und RS linear in gleichen Raten pro Zeiteinheit erfolgt. Man muß vielmehr davon ausgehen, daß der Selektionsdruck im eigens zum

Zweck der Selektion eingerichteten Probehalbjahr am höchsten ist. Wir können den Zahlen nur entnehmen, daß die Selektion in der Ost Neu-Perlach für die sfua Ost untypisch zu sein scheint (höhere Versagerquoten am Gym als an der RS).
Weitere Vergleiche zwischen den Untersuchungen können nicht angestellt werden, da Daten für einzelne Bereiche immer nur für jeweils eine Untersuchung vorliegen (Entwicklung der Durchlässigkeit im Kurssystem, Leistungsgerechtigkeit der Zuweisung, Ausmaß 'richtiger' Empfehlungen und Zuweisungen). Vergleiche mit vereinzelten Ergebnissen aus anderen Untersuchungen, die uns nicht zugänglich waren, haben wir im Rahmen der Aussagenanalyse der Ost Neu-Perlach bereits durchgeführt.
Der Vergleich der mit wissenschaftlichen Anspruch auftretenden Untersuchungen von Geißler u.a. und Wendeler zeigt, daß sie für eine wissenschaftliche Analyse der Verteilungs- und Selektionsproblematik in der sfua Ost bei weitem nicht ausreichen, da Fragestellungen verkürzt und ganze Bereiche nicht abgedeckt sind. Z.B. werden nur Versagerquoten untersucht, die ausgeschlossenen Geeigneten bleiben unberücksichtigt; auf das Verhältnis von Empfehlungen und faktischen Übertritten und die Selektionsproblematik im Hinblick auf die intervenierende Elternentscheidung läßt sich keine der beiden Untersuchungen ein. Sie sind darüber hinaus deskriptive Untersuchungen von Quoten. Dort wo Wendeler einen Ansatz zu einer metrischen, empirisch-analytischen Erhebung macht, wird die Aussagekraft seiner Ergebnisse weitgehend zerstört. Diese Gründe lassen den Zustand der empirischen Forschung an der sfua Ost als äußerst unbefriedigend erscheinen.
Eine Sekundäranalyse von zwei Jahresberichten der Ost Neu-Perlach und einer von den Lehrern dieser Schule angestellte Befragung ermöglichte eine wesentlich differenziertere Analyse, die freilich in unserem Zusammenhang nur illustrativen Charakter hat.

3.2.4.3. Diverstitätsanalyse der Bewertungen

Befürwortung und Ablehnung gehen quer durch die Pädagogik, die Politik, die Lehrer, die Eltern. Wir gliedern deshalb diesen Abschnitt nach den Grundeinstellungen getrennt und vergleichen die Bewertungen innerhalb der einzelnen Abschnitte, um abschließend die beiden Grundpositionen direkt gegenüber zu stellen.

Kritische Befürwortungen:

Die von den pädagogischen Befürwortern geäußerte Kritik an der sfua Ost zielt darauf, die Zielsetzung von Förderung und Orientierung für das Kurssystem fruchbar zu machen. Die Bildungspolitik hingegen hält an der Zweiteilung der Zielsetzungen fest: Förderung und Orientierung im Kernunterricht, Leistungsförderung und Verteilung im Kurssystem und bewertet sie als solche positiv.

Die Bewertung der Lenkungseffekte beruht bei der Pädagogik, wie bei der Politik auf der Basis der Bewährungsquoten. Gemeinsam ist ihnen damit die Verkürzung des Prognoseproblems auf die Betrachtung des Versagens an Gym und RS. Beschränkt sich die Pädagogik auf die Bewertung von Effekten, zu denen empirische Untersuchungen vorliegen und verallgemeinert sie diese, wie die Politik in unzulässiger Weise, so ergänzt die Politik das Defizit an empirischen Untersuchungen, indem sie erwartete Effekte als existent vorgibt. Die Bewertungen der Pädagogen sind differenzierter und zum Teil mit Einschränkungen versehen (z.B. Wendeler: am Gym bewähren sich Föst-Schüler besser, an der RS nicht), die Politik pauschalisiert und verallgemeinert in einem höheren Grade (z.B. die Föst steigert die Sicherheit der Voraussage). Die Bewertungen der Politik werden dadurch nachhaltiger, das vertretende Konzept in der Öffentlichkeit besser darstellbar. Sie sind bei genauerer Analyse aber auch leichter widerlegbar.

Die positive Bewertung des BLLV nimmt den gleichen Allgemeinheitsgrad an, wie die Bewertungen der Politik. Vorsichtiger hingegen operiert der Bayerische Elternverband. Bei grundsätz-

lich positiver Bewertung sieht er auch nicht wünschenswerte Nebenwirkungen.

Ablehnungen:

Gemeinsam ist den ablehnenden Bewertungen der sfua Ost die Annahme, die Leistungsfähigkeit eines Kindes sei spätestens mit zehn Jahren so weit ausgeprägt, daß es sicher den Schularten zugewiesen werden könne, und das Festhalten am traditionellen Konzept der Förderung, das mit der Schulartdifferenzierung als fachübergreifende Ziel- und Inhaltsdifferenzierung bei unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, verbunden ist.

Ein gravierender Unterschied zwischen der Ablehnung der sfua Ost durch Pädagogen und durch die Politik besteht darin, daß jene durchaus noch Probleme bei der herkömmlichen Zuweisung sehen, vornehmlich in Form der hohen Versagerquoten an Gym und RS, die sie entweder durch bessere Selektionsinstrumente oder durch eine breitere Inhaltsdifferenzierung bei Gleichwertigkeit der Bildungswege zu lösen trachten. Das Bayerische Kultusministerium hingegen betrachtet die herkömmliche Zuweisung als "bewährt", die Empfehlungen der Lehrer als "sicher". Probleme werden nicht gesehen bzw. nicht zugegeben. Das bislang Praktizierte wird als die beste Lösung angepriesen.

Die Bewertungen der Pädagogik resultieren vornehmlich aus theoretischen Überlegungen, empirische Daten dienen nur der Verdeutlichung. Die Politik bezieht sich in ihrer Ablehnung auf die Daten von Schulstatistiken und den Erhebungen eines ihm weisungsgebundenen Institus. Die von unabhängigen Wissenschaftlern angestellten Untersuchungen spielen für das Bayerische Kultusministerium keine Rolle. Die der Bewertung zugrunde liegenden theoretischen Konzepte werden in den Hintergrund gedrängt. Politik gibt sich den Anschein, als gäbe nur der empirische Vergleich den Ausschlag für seine Entscheidung. Die angestellten Vergleiche erwiesen sich jedoch als nicht wissenschaftlich haltbar. Dort, wo für die sfua Ost günstigere Werte vorliegen, werden diese ignoriert oder uminterpretiert.

Weiterer gewichtiger Unterschied ist, daß die Politik verwaltungsinterne Organisationsprobleme und finanzielle Belastungen

als wichtige Ablehnungsgründe miteinbezieht. Der Philologenverband lehnt auf der gleichen theoretischen Grundlage wie Pädagogik und Politik die Ost ab. Bei der Bewertung von Effekten bezieht er sich nur auf die Ergebnisse einer Ost und verallgemeinert sie ungerechtfertigt. Entgegen den Pädagogen und der Politik sieht der Philologenverband durch die sfua Ost, allerdings in der geäußerten Weise ungerechtfertigt, das Elternrecht auf die Schullaufbahnwahl beeinträchtigt.
Die Landeselternvereinigung an den Gymnasien in Bayern spitzt diese Bewertung noch zu, in dem sie behauptet, der Elternwille werde praktisch nicht beachtet. Eine größere Prognosesicherheit sieht sie durch die sfua Ost generell nicht gegeben. Einzig von dieser Seite werden negative Auswirkungen auf die Schüler erwähnt (phsychische Belastung, Nervosität).
Bei gleichen theoretischen Grundlagen werden die Ablehnungen der sfua Ost, je nach dem jeweiligen besonderen Interessenhintergrund unterschiedlich akzentuiert, wobei das Eigeninteresse des Philologenverbandes in der Darstellung am wenigsten deutlich wird.
Befürwortung und Ablehnung:
Die Grundlagen und Maßstäbe für die Befürwortung und Ablehnung der sfua Ost klaffen weit auseinander. Sie haben allenfalls die Bezugspunkte gemeinsam (z.B. die Reduktion von Versagerquoten). Die Konzepte und Vorannahmen nach denen einzelne Maßnahmen und Effekte interpretiert werden, sind diametral: dynamische Begabungsauffassung versus statischer Begabungsbegriff, eigenständige Orientierung versus Orientiert-Werden, traditioneller Förderungsbegriff versus optimale Förderung durch Passung versus Förderung durch soziale Motivierung.
Die Befürworter knüpfen dabei an pädagogische Erkenntnise an, wie sie sich in den letzten zwanzig Jahren, fast von allen Wissenschaftlern als allgemeingültig anerkannt, durchgesetzt haben. Die Ablehnungen fußen auf Konzepten, wie sie vor dieser Zeit als gültig akzeptiert wurden. Eine konservativistische Grundtendenz ist ihnen deshalb inhärent.
Eine weitere Auffälligkeit befindet sich im Verhältnis sowohl

von abhlehnenden, wie befürwortenden Bewertungen durch die Pädagogik und die Politik. Bewertet die Politik das in ihrem Zugriffsbereich liegende und ihrer Verantwortung unterliegende, praktizierte Schulmodell fast durchgehend kritiklos positiv, so finden sich auf Seiten der Pädagogik, trotz mehr oder weniger ausgeprägter Befürwortung der jeweils herrschenden Praxis, immer auch kritische Anmerkungen zum Bestehenden. Es verweist dies auf die kritische und innovative Funktion unabhängiger pädagogischer Theoriebildung.
Insbesondere bei den Elternverbänden fällt auf, daß sie der Reform skeptisch gegenüberstehen, die Ablehnung jedoch um so obligatorischer ausfällt. Innovationsbereitschaft scheint bei ihnen von allen Beteiligten am geringsten ausgeprägt.

3.2.5. Kongruenzanalyse

3.2.5.1. Kongruenz von Intentionen und Realisierungen

Pädagogische Intentionen und Realität:
Die grundlegende Differenz zwischen dem vom Deutschen Bildungsrat intendierten Konzept der Ost und den hier untersuchten Schulen ist in der Form der Ost zu sehen: er intendiert eine int.Ost, wir haben hier jedoch die sfua Ost untersucht. Daraus ergeben sich Schwerpunktverschiebungen in den Zielsetzungen von Förderung in Richtung Selektion. Die Realität hinkt also hinter den am weitesten entwickelten Vorstellungen der Pädagogik über die Ziele und Inhalte des pädagogischen Prozesses in der Ost hinterher.
Bezogen auf das Kurssystem gehören die untersuchten Ostn verschiedenen Generationen an. Die fachübergreifende Differenzierung der von Geißler u.a. untersuchten Föstn stellt nur eine Vorstufe eines Kurssystems der Ost dar. Die Ost Neu-Perlach repräsentiert mit ihrem statischen Setting die erste Generation des Kurssystems. Der Deutsche Bildungsrat jedoch hat bereits 1970 im Strukturplan mit dem flexiblen Setting die Realisierung der zweiten Differenzierungs Generation empfohlen, und im Be-

richt '75 ein nach dem ATI-Ansatz strukturiertes flexibles Kurssystem und damit die dritte Generation. Die untersuchten Schulen stehen auch bzgl. der Maßnahmen hinter der Entwicklung der pädagogischen Theorie. Eine Untersuchung, die die Effekte der drei Kurssysteme vergleichend analysiert, steht nach wie vor aus. Lediglich die Forderung nach der Etablierung von Förderkursen scheint zwischenzeitlich Eingang in die pädagogische Praxis gefunden zu haben.

Die Schulen unterrichten, entgegen den Intentionen des Deutschen Bildungsrats, nach den traditionellen Lehrplänen bzw. einem überarbeiteten, curricularen Lehrplan. Ob die Intentionen des Deutschen Bildungsrates hinsichtlich des Unterrichts und der Einführung einer Lernzielkontrolle zum Zwecke der Curriculum- und Unterrichtsrevision realisiert ist, läßt sich den Informationen über die untersuchten Schulen nicht entnehmen. Die Forderung nach innerer Differenzierung scheint man in der Ost Neu-Perlach einzulösen.

Fazit: Kaum einer der Vorschläge des Deutschen Bildungsrates findet sich an den untersuchten Schulen realisiert, was allerdings nicht ausschließlich als 'Schuld' diesen Schulen zugeschrieben werden kann. Denn wichtige Bereiche (z.B. Curriculum, Regelung des Übertritts an die Schularten etc.) unterstehen der Verfügungsgewalt der Bildungspolitik. Weiter kann der Schluß gezogen werden, daß die pädagogisch empirische Forschung nicht mit der präskriptiven, pädagogischen Theoriebildung Schritt hält. Ob dies allerdings durch die pädagogische Praxis bedingt ist, die fortgeschrittenere Konzepte nicht realisiert hat oder nicht realisieren konnte oder durch die Bildungspolitik verursacht ist, die den Zugang für Wissenschaftlern zu Schulversuchen in den letzten Jahren stark beschränkte oder auf Grund einer allgemeinen Desorientierung innerhalb der empirisch pädagogischen Forschung zustande kommt (klassisch-empirische Forschung versus Handlungsforschung), kann an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet werden.

Bildungspolitische Intentionen und Realisierungen:
Anders stellt sich die Konkurrenz von bildungspolitischen Intentionen und Realisierungen dar. Denn in den Bereichen, in denen Politik ein Weisungsrecht für sich in Anspruch nimmt, und nicht nur Empfehlungen zur Gestaltung abgibt, stellt sie die Realität selbst her. Dies betrifft weitgehend den organisatorischen Kontext der Schule, das Curriculum, die Kriterien, nach denen die Schullaufbahnempfehlungen zu erstellen sind, die rechtlichen Regelungen des Übertritts und in Niedersachsen neuerdings auch eine sukzesive, stabile Fachleistungsdifferenzierung des Kurssystems, die weitgehend verbindlich vorgeschrieben ist. Für Verschiebungen zwischen den bildungspolitischen Zielen und den realisierten Zielen geben die vorliegenden Untersuchungen keinen Anhaltspunkt. Eine genaue Beobachtung des Unterrichtsprozesses, verbunden mit einer Analyse des gemeinten Sinss von Handlungen, könnte durchaus Unterschiede zu Tage fördern.
Da wir von keiner der Schulen hinreichende Informationen haben über den Unterricht und die Leistungsmessung an diesen Schulen, können wir nicht sagen, ob die bildungspolitischen Intentionen, wie wir sie erhoben haben verwirklicht sind. Lediglich für den Bereich der inneren Differenzierung ist eine Kongruenz zwischen bildungspolitischer Intention (allerdings der des Niedersächsischen Kultusministers) und der Realität an der Ost Neu-Perlach zu vermerken. Eine Kongruenz scheint auch vorzuliegen bzgl. der Kooperation der Lehrer und der Durchführung von Förderkursen. Ob die pädagogische Praxis auch den bildungspolitischen Intentionen hinterher läuft,können wir an dieser Stelle nicht definitiv sagen, denn die empirischen Untersuchungen wurden vor dem Zeitpunkt angestellt, vor dem die dagestellten Intentionen der Politik formuliert wurden.
Zwar unterläßt es die Politik, ihre Ziele zu prüfbaren Effekten zu operationalisieren, doch die entscheidende Frage ist, ob die sfua Ost die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt oder nicht. Zum Ziel der Durchlässigkeit kann gesagt werden, daß es

sfua Ostn gibt, die pro Durchlauf ca. 30 % der Schüler in einem Fach oder in zwei Fächern gleichzeitig, umstufen. Es gibt auch solche, die den gleichen Anteil nur in der sechsten Klasse umstufen und es gibt solche, die in zwei Jahren nur ganze 24 Schüler umstufen (1). Bei welchem Prozentsatz das Ziel Durchlässigkeit in den Augen der Politik befriedigend erreicht ist, gibt sie uns keine Auskunft. Zum Ziel der Erhöhung der Übertritte: Wir wissen aus der Untersuchung von Geißler u.a., daß sich an den untersuchten Föstn die Übertritte zum Gym und zur RS erhöht haben, wir wissen aber nicht, ob das Ausmaß dieser Erhöhung auch der Intention der Bildungspolitik entspricht. Zum Ziel der richtigen Zuweisung liegen keine entsprechenden empirischen Daten vor, die Selektion in der Ost Neu-Perlach ~~scheint~~ untypisch zu sein. Wir können auch nicht sagen, ob die festgestellten Bewährungsquoten die Absichten der Politik wirklich erfüllen. Die Ost Neu-Perlach liefert den Hinweis, daß die Veränderungen der Zuweisungen, die die Eltern vornehmen, die Prognosesicherheit beeinträchtigen. Es resultiert daraus das politische Interesse, diese Korrekturen der Empfehlungen möglichst gering zu halten. Dies gelang mit dem praktizierten Verfahren unterschiedlich gut. An den ersten zehn Ostn in Niedersachsen korrigierten nach der Aufnahmeprüfung nur mehr 2,6 % der Eltern die schulische Empfehlung (die Ost alleine, ohne die Aufnahmeprüfungen, schaffte eine Übereinstimmung von 94,4 %), an der Ost Neu-Perlach betrug die faktische Korrektur 20 %. Der Niedersächsische Kultusminister äußert sich zufrieden mit der erzielten hohen Übereinstimmung, ob er auch mit dem Ergebnis zufrieden wäre, muß bezweifelt werden.

Kernproblem beim Vergleich von intendierten Zielen und realisierten Effekten ist die mangelnde Operationlisierung der Ziele einerseits und die mangelnde Verallgemeinerbarkeit der erhobenen Effekte andererseits, wobei die empirischen Unter-

---

1) Vgl. Geißler u.a.: Fördern und Auslessen, aaO. S. 57

suchungen darüber hinaus kaum empirisch fundierte Anhaltspunkte geben, wie Kontext und Treatment im Hinblick auf eine Verbesserung der Effekte zu verändern sind.

Intentionen der Lehrer und Realisierungen:

Eine Kongruenzanalyse für die Intentionen der Lehrerverbände und die Realisierungen ist nicht möglich, weil sie keine differenzierten Intentionen äußern. Ob sich die Erwartungen der betroffenen Lehrer nach "leistungsgerechterer Orientierung" und einer "gerechteren Begabungsauslese" erfüllen, kann nicht gesagt werden mangels generalisierbarer Daten zu diesen Bereichen.

Elternerwartungen und Realisierungen:

Die meisten Eltern der neueingestufen Ost-Schüler in Osnabrück erwarten "Orientierungshilfen über die Leistungsstärken und -schwächen ihrer Kinder und für die Schullaufbahnwahl; auch die Erwartung allgemeiner Beratung ist sehr hoch, wie die Erwartung einer besseren Zusammenarbeit mit den Lehrern. Ob sich diese Erwartungen erfüllen, kann empirisch nicht belegt werden. Die Elternerwartungen bzgl. der Schullaufbahn unterliegen während der sfua Ost einem permanenten Veränderungsprozeß. In Niedersachsen konnten die Elternerwartungen am Ende der Ost und der Übertritt zu den Schularten in hohem Maß in Einklang gebracht werden; nur 3 % der Eltern wollen die Empfehlung korrigieren sind aber an der Aufnahmeprüfung gescheitert. Größere Diskrepanzen an anderen Schulen können jedoch nicht ausgeschlossen werden.

3.2.5.2. Kongruenz von Bewertungen und Intentionen

Wir stellen befürwortende und ablehnende Bewertungen in ihrem Verhältnis zu den Intentionen zur sfua Ost jeweils innerhalb eines Abschnittes, der durch die bewertende Personengruppe bzw. Instanz gebildet wird, getrennt dar.

A. Die Bewertungen des Deutschen Bildungsrates bzgl. Treatment und Kontext der sfua Ost werden auf der Basis eines Konzepts

von Förderung und Orientierung ausgesprochen. Dieser Bewertungsmaßstab ist mit seinen Intentionen bzgl. der Ost kongruent. Die Anwendung dieses Bewertungsmaßstabes auf das Kurssystem widerspricht jedoch den Intentionen, die die Bildungspolitik mit ihm hegt. Die Bewertung der Bewährung an den Schularten andererseits entspricht zwar - allerdings verkürzt - den bildungspolitischen Intentionen zur sfua Ost, widerspricht aber den eigenen Intentionen des Deutschen Bildungsrates, die nicht Festlegung beinhalten, sondern revidierbare Verteilung. Es kommt in dieser Inkongruenz von Bewertung und Intention des Deutschen Bildungsrates der Zwiespalt einer sich als Politikberatung verstehenden Wissenschaft zum Ausdruck, die darauf angewiesen ist, Kontakt zur schulreformerischen Realität zu halten.

B. Die Grundlagen der ablehnenden Bewertung der sfua Ost durch Pädagogen widersprechen den Intentionen des Deutschen Bildungsrats sowohl in den theoretischen Vorannahmen, wie in Bezugspunkt der 'richtigen' Zuweisung zu den Schularten vollständig. Eine Festlegung auf starre Schullaufbahnen intendiert der Deutsche Bildungsrat nicht. Eine solche Entsprechung ergibt sich erst mit den bildungspolitischen Intentionen. Die Inkongruenz der theoretischen Vorannahmen der ablehnenden Bewertungen zu den Intentionen der Politik bleibt jedoch im vollem Umfang erhalten. Die ablehnende Bewertung beruht auf theoretischen Annahmen, die durch die sfua Ost gerage überwunden werden sollen.(Begabungsbegriff, Forderungsbegriff). Diese pädagogische Bewertung beinhaltet demnach eine umfassende Konfrontation konservativ orientierter Wissenschaft mit einer Reform des Bestehenden.

Bildungspolitische Bewertungen und Intentionen:

A. Die positiven Bewertungen durch die Politik entsprechen mit zwei Ausnahmen in vollem Umfang ihren Intentionen, insbesondere was die Zweiteilung der Ost in Kurs- und Kernunterricht mit jeweils unterschiedlichen Begründungskonzepten und Funktionen betrifft. Eine Ausnahme bildet die Bewertung der Durchlässigkeit. Wird sie anfangs in vollem Umfang als Ziel für das Kurs-

system proklamiert, durch die Selektionsfunktion der sfua Ost jedoch bereits unausgesprochen eingeschränkt, so erfährt diese Einschränkung durch ihre positive Bewertung ihre nachträgliche Legitimierung. Die zweite Ausnahme bildet das Verständnis dessen, was 'richtige' Zuweisung heißen soll. Bei den Intentionen heißt es noch, daß sowohl das Versagen an Gym und RS durch die Ost abgebaut werden soll, und alle Schüler auf diese Schularten noch gebracht werden sollen, die durch die frühe Zuweisung bislang ungerechtfertigt ausgeschlossen waren. Die Bewertung erfolgt nurmehr auf der Basis der Versagerquoten. Nun dürfte dies nicht der Tatsache geschuldet sein, daß empirische Untersuchungen über die ausgeschlossenen Geeigneten nicht vorliegen. Die Politik hätte solche Untersuchungen initiiern können. Vielmehr führt die Untersuchung der ausgeschlossenen Geeigneten, die ja nicht nur beinhaltet, daß die sfua Ost u.U. eben nicht im proklamierten Maß 'richtig' ausließt, sondern, daß durch ein Schulsystem, das die Politik zu verantworten hat, eine bestimmte Zahl von Schülern ungerechtfertigt von besseren Lebenschancen ausgeschlossen wird, zu legitimatorischen Verlusten dieser Politik vor der Öffentlichkeit.

B. Dasselbe gilt auch für die gleiche Beschränkung der ablehnenden bildungspolitischen Bewertungen bei ihrer Betrachtung der Prognose der herkömmlichen Zuweisung. Einziger feststellbarer Schnittpunkt zwischen den ablehnenden bildungspolitischen Bewertungen und den Intentionen der bildungspolitischen Befürworter bildet das Problem der Prognose. Der bewertende Bezug auf die intendierte Durchlässigkeit ist vom Bayerischen Kultusministerium insofern nur formal, als nach der Konstatierung einer höheren Durchlässigkeit, diese als Ziel insgesamt negiert wird, weil sie vermeintlich der Differenzierung widerspricht und pädagogische Unruhe im Gefolge hat. Die theoretischen Vorannahmen stehen, wie bei den Pädagogen, entgegengesetzt, wobei sich ihr Gewicht nicht Kraft ihrer Argumente bekommen, sondern durch die Tatsache, daß die von ihr zugrunde gelegten Annahmen in einigen Bundesländer von

Politikern weiter verfochten und im traditionellen Bildungswesen weiterhin praktiziert werden. Bezeichnend ist auch, daß die ablehnenden Bewertungen sich nicht mit dem Ziel einer eigenständigen Orientierung befassen. Eine solche Zielsetzung scheint im pädagogischen Konzept des Bayerischen Kultusministers keinen Platz zu haben.

Bewertungen durch Lehrerverbände und Intentionen:

A. Das Statement des BLLV, die Ost lenke die Schüler "in die ihnen gemäße Schullaufbahn", entspricht den Intentionen der Politik, nicht jedoch den Intentionen des Deutschen Bildungsrats. 'Richtige' Selektion scheint in diesem Verband immer noch höher bewertet zu werden als eigenständige Orientierung.

B. Die theoretischen Vorannahmen des Philologenverbandes sind so geschnitten, daß sich eine Ost erübrigt. Sie widersprechen den Annahmen, die hinter den Intentionen zur Ost von allen Beteiligten stehen. Die Bewertung von Effekten bezieht sich zwar zweiseitig auf die 'Richtigkeit' der Zuweisungsempfehlungen einer Ost und deckt sich insofern mit den bildungspolitischen Intentionen. Der Politik geht es jedoch nicht nur um validere Empfehlungen, sondern auch um validere faktische Übertritte. Der Vorwurf, durch die Ost werde das Elternrecht auf freie Schulwahl beschränkt, deckt sich nicht mit den Intentionen der Politik. Sie hat den Rechtsstatus der Empfehlung als Zulassende weiter beibehalten. In Niedersachsen diskutiert man sogar, ob diese Entscheidung nicht ganz den Eltern überlassen werden sollte.

Bewertungen durch Elternverbände und Intentionen:

A. Der BEV bezieht seine Bewertungen nicht auf konkrete Ziele, Maßnahmen oder Effekte der sfua Ost. Ein Vergleich mit den Intentionen ist deshalb nicht möglich. Das gleiche gilt für die betroffenen Eltern in Osnabürck, die nur pauschal nach ihrer Zufriedenheit befragt wurden.

B. Für die Bewertungen der Landeselternvereinigung der Gymnasien in Bayern gilt das für den Philologenverband bereits Gesagte.

3.2.5.3. Die Kongruenz der Bewertungen mit den Realisierungen.

Wir haben bereits im Rahmen der Aussagenanalyse der Bewertungen auf ihren spezifischen empirischen Bezug, ihre Aussagekraft und ihre Berechtigung hingewiesen. Wir können uns hier auf eine Kurzdarstellung beschränken.
Grundsätzliche Schwäche aller Bewertungen ist, sofern sie sich auf empirisch erhobene Effekte beziehen, die Verallgemeinerung von Effekten bestimmter Ostn auf die Ost schlechthin. Sie ist, wie wir bereits betonten, nicht gerechtfertigt. Die empirischen Untersuchungen haben vielmehr den Stellenwert eines Belegs, daß durch die sfua Ost bzw. Föst die jeweils erhobenen Effekte, unter nicht näher bekannten Umständen, produziert werden können.
Pädagogische Bewertungen und Realisierungen:
A. Die kritischen Bewertungen des Deutschen Bildungsrats von Curricula und Kurssystem in der sfua Ost beziehen sich auf jene Ostn, an denen die angesprochenen Maßnahmen (Fachleistungsdifferenzierung, Förderkurse, Lehrpläne) in dieser Art verwirklicht sind. Dies scheint an den Ostn in der Regel der Fall zu sein. Sie sind dabei nicht festschreibend, sondern innovativ gerichtet. Die verallgemeinernden Effektbewertungen bergen jedoch die Gefahr der Festschreibung.
B. Die ablehnenden Bewertungen von Pädagogen resultieren aus fragwürdigen theoretischen Annahmen. So weit sich diese Bewertungen auf empirisch erhobene Effekte beziehen, werden jedoch nicht die Ergebnisse im vollen Umfang berücksichtigt, sondern nur jene, die keinen Unterschied zwischen traditionellen Schulsystem und Föst beinhalten. Daß sich Föst-Schüler am Gym besser bewähren (nach der Untersuchung von Wendeler, auf die sich Sehringer bezieht), wird ignoriert und verschwiegen, wohl weil dies den eigenen, theoretischen Vorannahmen widerspricht..
Bildungspolitische Bewertungen und Realisierungen:
A. soweit Kontext und Treatment von der Politik positiv bewertet werden, bezieht sich dies auf von ihr zu verantwortende

Maßnahmen, die mit der Beteuerung verbunden werden, sie würden die mit ihnen angestrebten Effekte erreichen. Empirische Belege hierfür oder Wirkungsanalysen werden nicht vorgelegt. Neben den empirischen, für einige Ostn erhobenen Effekten, die in den Bewertungen zu Unrecht verallgemeinert werden, stützt sich die Bewertung auf Ziele, die als realisiert unterstellt werden. Belegt ist ihre Existenz als Effekt nicht. Unliebsame Nebenwirkungen, die an einigen Schulen festgestellt wurden, werden als konzeptunabhängige Anfangschwierigkeiten abgetan. Zumindest für den "Leistungsdruck" muß dies z. T. bezweifelt werden.

B. Die bildungspolitische Ablehnung beruht, wie die durch Pädagogen auf theoretischen Vorannahmen, die der sfua Ost konträr sind. Der Bayerische Kultusminister läßt sich auf eine vergleichende Effizienzbewertung der Effekte ein, doch unterlaufen ihm gravierende Fehler: Der Bewertung liegt nicht die sfua Ost, sondern die int. Ost zugrunde; die Umstufungen in der integrierten Gesamtschule dürfen ihr nicht als mangelnde Prognosesicherheit angelastet werden, bemüht sie sich doch um die Revidierbarkeit von Entscheidungen. Voraussetzung für eine Effizienzbewertung wäre zudem der Nachweis von Wirkungszusammenhängen, der aber nicht geführt wird. Die befürchteten Nebenwirkungen bezüglich einer Umorganisation der Kultusverwaltung scheinen realistisch. Doch ihre Stilisierung zu einem gewichtigen Einwand gegen die Einführung der sfua Ost spricht lediglich für die Trägheit der Bürokratie. Daß die Einführung der sfua Ost nicht an der finanziellen Belastung scheitern muß, zeigt ihre Einführung in Hessen und in Niedersachsen.

Bewertungen der Lehrer und Realisierungen:

Den positiven und negativen Bewertungen durch die Lehrerverbände fehlt zum Teil eine empirische Fundierung vollständig, zum Teil sind sie aufgrund der Effekte an einer einzigen Ost verallgemeinert. Die Behauptung, die sfua Ost schränke das Elternrecht ein, ist aufgrund des vom traditionellen Schulsystem übernommenen Übertrittsverfahren kontrafaktisch.

Bewertungen der Eltern und Realisierungen:
A. "Positive Erfahrungen" wurden, wie es der BEV behauptet, an den sfua Ostn sicher gemacht. Ob allerdings alle feststellbaren "Nachteile" der Kultusbürokratie zugeschoben werden können, muß bezweifelt werden.
B. In wieweit keine größere Prognosesicherheit duruch die sfua Ost erreicht wird, wie die Landeselternvereinigung meint, kann durch die vorliegenden empirischen Untersuchungen genauso wenig sicher gesagt werden, wie das Gegenteil. Ob der Elternwille mehr oder weniger bei der Zuweisung durch die sfua Ost berücksichtigt wird, als bei der herkömmlichen Zuweisung, ist auf der Basis der vorliegenden Informationen nicht beantwortbar. Dazu wäre der Prozeß der Empfehlungserstellung vergleichend zu beobachten. Das Elternrecht hat sich nicht verändert. Psychische Belastungen von Schülern wurden an einigen Ostn nachgewiesen, ob sie konzeptbedingt sind, oder Ausdruck des allgemein im Schulsystems konstatierten Streßphänomens müßte mit einer sehr differenzierten empirischen Untersuchung und einer Wirkungsanalyse erst herausgefunden werden.

3.2.6 Konfliktanalyse

Wir haben mit der immanenten Analyse bis jetzt bereits eine Reihe von Inkonsistenzen, Inkongruenzen und Unterschieden zwischen den Beteiligten herausgearbeitet. Sie bezeichnen theoretisch-konzeptionelle oder handlungspragmatische Konflikte oder methodologisch-aussagentheoretische Probleme. Nun sollen themenorientiert Konfliktlinien im Gesamtfeld der Evaluation dargestellt werden. Wir wählen als Thema, dem Zuschnitt unserer Anwendung des Evaluationmodells folgend, das Problem der Prognosevalidität, das wir unter drei Gesichtspunkten beleuchten.

3.2.6.1. Leerstellen bei der Anwendung des Evaluationsmodells

Um die schwerwiegenden Defizite der vorliegenden empirischen Untersuchungen (keine Erhebung von Intentionen und Bewertungen im Handlungsfeld, keine Kontrolle von Kontext- und Treatmentvariablen, verkürzte Thematisierung des Selektionsproblems, keine Verallgemeinerbarkeit, keine differenzierte Wirkungsanalyse) für die Evaluation so weit wie möglich zu beheben, haben wir zusätzliches Material herangezogen. Pädagogische und bildungspolitische Dokumente, Aussagen von Verbänden, die einzige vorliegende Untersuchung der Intentionen und Bewertungen von Beteiligten (die keine Effekte untersucht) und empirisches Material über die faktischen Verhältnisse an einer Ost in Bayern. Durch die Heranziehung der Jahresberichte dieser Ost konnte zumindestens ein Teil der Komplexität des Zuweisungsproblems demonstriert werden, wenn auch hier für wichtige Dimensionen keine oder unzureichende Informationen gegeben waren. Trotz der Heranziehung von pädagogischen und bildungspolitischen Programmatiken bleiben Leerstellen bei den Bewertungen und bei den Intentionen für diese beiden Instanzen. Sie dürften weniger dadurch entstanden sein, daß wir zu wenig Material herangezogen haben. Die Leerstellen bei den Bewertungen signalisieren die Konzentration des Interesses auf Maßnahmen mit besonderen innovativen Gehalt und bei den Effekten eine spezifische Reduzierung der Gesamtproblematik. Durch die pädagogischen und bildungspolitischen Programmatiken konnte die Variablenliste für die Intentionen noch am besten gefüllt werden. Ein Gesamtkonzept für die Ost liegt jedoch auch in ihnen nicht vor, das alle Dimensionen des Reformprozesses in der Ost reflektiert. Insbesondere der Konsitutsionprozeß der Intentionen wird aus den Programmatiken kaum deutlich. Einzige Hinweise liefern die Begründungen. Die Umsetzung gesellschaftlicher Anforderungen in pädagogische Konzepte in den Planungsprozessen der Politik bedarf einer eigenen Untersuchung. Der Zugang zu diesen nichtöffentlichen Prozessen war uns versperrt.

Aus dieser stark defizitären Gesamtsituation der Evaluation der sfua Ost resultieren Konflikte auf mindestens drei Ebenen. Das Fehlen von Wirkungsanalysen behindert eine wissenschaftliche und empirisch fundierte Weiterentwicklung der Reform auf der unmittelbaren Handlungsebene. Veränderungen von Treatment und Kontext sind im wesentlichen auf theoretische Überlegungen angewiesen. Für eine Eischätzung der Effizienz der sfua Ost oder bestimmter Varianten von ihr, reichen deshalb die vorhandenen Untersuchungen nicht aus. Aus gleichen Gründen ist ein, auf die pädagogische Theoriebildung gerichtetes Interesse nicht hinlänglich zu befriedigen.
Die Aufgabe der empirischen Untersuchungen der gesamten, für die Zuweisungs- und Lenkunsproblematik in der sfua Ost relevanten, faktischen Bedingungen und Wirkungen hat die empirische Evaluationsforschung erst noch zu leisten.

3.2.6.2. Eigenständige Orientierung und Prognosevalidität der Schulartzuweisung

Konzeptionell steht die sfua Ost zwischen zwei konträren, pädagogischen Konzepten. Zum einen ein Konzept, das darauf gerichtet ist, eine eigenständige Orientierung durch unterschiedliche Lernangebote auf der Basis revidierbarer Entscheidungen im gesamten Schulsystem zu realisieren. Die Schüler sollen zu einer eigenständigen Entscheidung über ihren zukünftigen Lebensweg finden; sie soll nicht durch die Organisation des Schulwesen strukturell determiniert werden. Prognosesicherheit ist diesem Konzept gegensätzlich. Vorausgesetzt ist dabei, daß Leistungsfähigkeit oder Inhaltsneigungen bei Schülern nicht ab einem bestimmten Zeitpunkt ausgeprägt und stabil sind.
Genau diese Voraussetzung macht jedoch das zweite, an traditionellen, pädagogischen Vorstellungen orientierte Konzept, das in den ablehnenden Bewertungen beinhaltet ist. Die Leistungsfähigkeit eines Kindes sei spätestens mit zehn Jahren ausgeprägt, sie müßten, um 'richtig' gefördert zu werden, einer der

drei Schularten zugewiesen werden. Man konzentriert sich deshalb auf das Problem einer 'richtigen' Diagnose und Prognose und versucht, die Instrumente der Zuweisung durch objektivierende Verfahren zu verbessern. Eine eigenständige Orientierung der Schüler ist in diesem Konzept nicht vorgesehen; es geht um eine sichere Festlegung.

Die sfua Ost versucht einen Kompromiß zwischen diesen beiden Konzepten, indem sie Grundelemente von beiden in sich aufnimmt. Einerseits soll die Möglichkeit einer eigenständigen Orientierung geboten, kompensatorisch und sozialintegrativ gefördert werden, andererseits sollen die Schüler am Ende der Ost prognostisch valide für die Schularten ausgelesen werden. Es ergeben sich daraus die spezifischen, der sfua Ost immanenten Konflikte, die sich jeweils nach ihrem Realisierungsmodus unterschiedlich darstellen.

Ein Modus ist die getrennte Zuordnung der beiden Funktionen zu den Kursfächern und den Kernfächern, wie sie im Verzicht auf eine Leistungsmessung in den meisten Kernfächern in Niedersachsen angedeutet ist. Nehmen nur die Kursfächer die Zuweisungsfunktionen wahr und die Kernfächer ausschließlich die Orientierungsfunktion, so repliziert sich die traditionelle Trennung von Haupt- und Nebenfächern. Da zu erwarten ist, daß die Schüler ein Bewußtsein darüber haben, in welchen Fächern Entscheidungen über ihre Zukunft gefällt werden und sich ihre Aufmerksamkeit vorallem ihnen zuwendet, wird der Kernunterricht in seiner Bedeutung im Schulgeschehen auf eine zweitrangige Position abgeschoben. Das Prinzip der eigenständigen Orientierung kommt nicht mehr in vollem Umfang zur Geltung, weil sich hier zwar Inhaltsneigungen und Interessen entfalten können, sie aber keinen Einfluß auf die weitere Schullaufbahn haben.

Der Hessische Kultusminister erhebt die Forderung, daß die Schulartzuweisung nicht nur durch die Kurszugehörigkeit bestimmt werden darf. Vielmehr sind die Leistungen in allen Fächern zu berücksichtigen. Die Einbeziehung des Kernunterichts in die

Selektionsfunktion hat eine verstärkte Inkorporation des Leistungsprinzips in ihm zur Folge. Letztlich müssen auch in ihm, zur abschließenden Selektion, die Schüler über ein Leistungsspektrum stratifiziert werden. Dadurch wird die Aufgabe einer kompensatorischen Förderung in Frage gestellt. Es besteht die Gefahr, den Intentionen des Konzepts der Ost entgegengesetzt, eines Leistungsdrucks auch im Kernunterricht, der durch die Selektionfunktion bedingt ist und eine eigenständige Orientierung der Schüler verhindert.
Auch von pädagogischer Seite wird eine Gleichgewichtung der Fächer gefordert (1), allerdings mit Blickrichtung darauf, das Prinzip der Orientierung für alle Fächer fruchtbar zu machen. Konsquent ist damit eine Kritik der Fachleistungsdifferenzierung im Kurssystem verbunden. Solange die Ost jedoch Selektionsfunktionen wahrnehmen muß, bedeutet dies, die Prozessualisierung der Selektion aufzugeben. Von ihr aber verspricht man sich gerade, neben der Aufschiebung des Selektionszeitpunkts um zwei Jahre, den entscheidenden Vorteil gegenüber der herkömmlichen Selektion durch die Grundschule. Die Forderung erhält erst dann ihren Sinn, wenn sie darauf gerichtet ist, eigenständige Orientierung und Durchlässigkeit im gesamten Sekundarbereich I zu verwirklichen, die sfua Ost also in Richtung zur int. Ost zu überschreiten.

3.2.6.3. Die Schulartzuweisung und ihr Konfliktfeld

Pädagogischer und bildungspolitischer Ausgangspunkt der Reform der fünften und sechsten Jahrgangsstufe ist eine Krise des herkömmlichen Schulsystem und der Frühzuweisung. Führt dies bei der Pädagogik zu Überlegungen, die zu einer tiefgreifenden, strukturellen Revision der pädagogischen Grundlagen des herkömmlichen Schulsystems und einer Aufhebung jeglicher unrevidierbarer Zuweisung enden, so hält die Politik mit der sfua Ost

---

1) Haenisch, H., Ziegenspeck, J.: Die Ost...aaO. S. 82

an einer festen Zuordnung zu den Schularten fest. Eine bildungspolitisch expansive Phase, in der es den Anschein hatte, daß weniger Schüler als notwendig auf den höheren Bildungsniveaus ausreichend qualifiziert werden und der Hinweis der Pädagogik, durch die frühe Zuweisung würden eine Reihe von Geeigneten von Gym und RS ausgeschlossen, initiierte eine umfangreiche Ausbreitung der sfua Ost in einigen Bundesländern. Die Zielsetzungen hießen zu der Zeit: Reduktion von Versagerquoten und "Ausschöpfung der Begabungsreserven". Das Prognoseproblem war damit zweiseitig gefaßt. Einer Überfüllung der höheren Bildungswege und der Hochschulen und einer Sättigung des Arbeitsmarktes auch für höher Qualifizierte folgte eine rezessive Bildungspolitik. Sie führte zwar nicht - zu mindestens nicht nachweisbar - zur Blockierung der Übertritte an Gym und RS, aber mit der Dethematisierung der Begabungsreserven wurde das Prognoseproblem auf die Versagerquoten reduziert. Es sollten lieber weniger auf Gym und RS übertreten, aber solche, die eine hohe Gewähr bieten, sich an diesen Schulen zu bewähren. Die phasenweise wechselnde, bildungspolitische Konjunktur stellt der Politik die Aufgabe, die Übertritte zu den Schularten jeweils entsprechend zu steuern. Dies kann geschehen durch die unmittelbare Beeinflußung des Entscheidungsverhaltens der Eltern, wie durch einen unmittelbaren Zugriff auf die Empfehlungserstellung durch die Lehrer und die Abweisungen bei den Prüfungen der aufnehmenden Schulen und dem über die Lehrer vermittelten Versuch durch Beratung, das tatsächliche Übertrittsverhalten den Empfehlungen soweit wie möglich anzupassen.

Von den Lehrern ist anzunehmen - die meisten Ost-Lehrer in Osnabrück äußerten in dieser Hinsicht Erwartungen -, daß sie sich am Ende der Ost um eine möglichst fundierte Empfehlung für die Schularten bemühen, die eine 'richtige' Zuweisung im zweiseitigen Sinne beinhaltet. Zwar besteht prinzipiell die Möglichkeit eines unmittelbaren, bildungspolitischen Zugriffs auf die Empfehlungerstellung durch eine Quotensetzung ("harte

Steuerung"), doch desavouiert die Politik dadurch ihr eigenes pädagogisches Konzept und die Absicht bestmöglicher Förderung. Sie konterkarriert die intendierten, objektivierten Verfahren der Leistungsmessung und der Erstellung der Eignungsempfehlung und das Bemühen der Lehrer um 'richtige' Zuweisung, insbesondere wenn dieser Zugriff bis an den Teil der Schüler heranreicht, für den die Lehrer subjektiv sichere Empfehlungen abzugeben können glauben. In den Fällen, in denen sich die Lehrer nicht in der Lage sehen, eine sichere Eignungsempfehlung abzugeben, scheint handlungspragmatisch eine gewisse unmittelbare oder mittelbare Beeinflussung der Empfehlungerstellung der Schulen möglich. Allerdings steht auch dieser politische Zugriff im Gegensatz zum pädagogischen Prozeß, soll doch die Erstellung einer Empfehlung sich ausschließlich nach Kriterien orientieren, die sich nach den einzelnen Schüler richten und nicht nach dem politischen Bedarf. Welche Selektionstrategien bezüglich der 'unsicheren' Empfehlungen hahu die Lehrer einschlagen, mit welchen pädagogischen Begründungen und ob sie mit der bildungspolitischen Konjunktur variieren, bedarf einen näheren empirischen Untersuchung.

Sinn erhalten die diagnostischen und prognostischen Bemühungen der Lehrer erst, wenn die tatsächlichen Übertritte den Empfehlungen soweit wie möglich angepaßt werden. Den Lehrern der Ost einzig zugängliches Instrument ist das der Beratung. Mit der Intention, die tatsächlichen Übertritte den Empfehlungen anzupassen, stimmen Bildungspolitik und Lehrer überein. Inhaltliche Konflikte können jedoch dann auftreten, wenn die Politik die Übertritte zu Gym und RS möglichst einzuschränken beabsichtigt, die Lehrer aber ausschließlich ihre Empfehlungskriterien dem pädagogischen, am einzelnen Schüler orientierten Prozeß entnehmen. Legitimiert wird dieser Versuch der pädagogischen Anpassung von Elternwillen und Empfehlung damit, daß Lehrer prognostisch validere Empfehlungen abgeben, weil sie die schulerfolgsrelevanten Kriterien besser berücksichtigen können, als die Eltern, bei denen die Entscheidungen oft durch ausserschulische Kriterien mitbestimmt werden. Für den einen

Fall der Ost Neu-Perlach konnte belegt werden, daß unabhängig vom Begriff der Prognosevalidität ('richtige' Zuweisung oder Versagerquoten), die Eltern durch ihre Entscheidung die Prognosesicherheit herabsetzen. Der Rechtsstatus der Empfehlung und die rechtliche Regelung des Übertrittsverfahrens, die eine Nachkorrektur des Übertrittsverhaltens der Eltern darstellt, spielt unter dem Gesichtspunkt der Prognosesicherheit eine wichtige Rolle.

Nur für einen geringen Teil der Eltern kann angenommen werden, daß sie froh sind, wenn ihnen die Schule die Schullaufbahnentscheidung abnimmt. Der größere Teil wird sich mit einer weiteren Einschränkung des Elternrechts kaum abfinden, so daß sowohl durch das Verfassungsgebot, wie aus legitimatorischen Überlegungen das praktizierte Übertrittsverfahren nicht weiter verschärft werden kann; weder in dem Sinne, daß Eltern gezwungen werden können, ihr Kind auf das Gym zu schicken, wenn sie das nicht wollen, noch daß die Möglichkeit aufgehoben werden könnte, einem Kind die Chance zu geben qua Aufnahmeprüfung, entgegen der Empfehlung, doch noch das Gym zu besuchen. Ein Großteil der Eltern wird innerhalb traditionell eingeführter Beschränkungen durch eine Aufnahmeprüfung, darauf bestehen, daß sie selbst über die Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden, wie es auch in den Bewertungen durch die Elternverbände zum Ausdruck kommt. Auf dieser Rechtsgrundlage scheint sich ein großer Teil der Eltern "Orientierungshilfen" von der Ost zu erwarten.

In der Institution der Beratung entsteht dadurch eine intentionale Dissonanz: die Eltern suchen ihre Entscheidung sekundierende Infromationen, die Lehrer wollen im Grunde mehr als beraten, sie wollen von der Richtigkeit ihrer Empfehlung überzeugen. Darüber hinaus gibt es einen mehr oder weniger großen Anteil von Eltern, die trotz 'Beratung', für ihr Kind eine andere Schulaufbahn wünschen als empfohlen. Korrekturen der Empfehlung zugunsten einer niedrigeren Schulart sind dabei pädagogisch in jedem Fall falsche Zuweisungen. Für die Korrektur zugunsten

einer höheren Schulart, liegen falsche Empfehlungen vor, für die Schüler, die sich dennoch bewähren und falsche Übertritte für jene, die sich nicht bewähren. Für die bildungspolitische Bewertung, insbesondere in Phasen rezessiver Bildungspolitik erscheinen jedoch nur die Übergetretenen und Nicht-Bewährten als falche Zuweisung, womit ein Konflikt zwischen Pädagogik und Lehrer einerseits und der Bildungspolitik andererseits gekennzeichnet ist. Eingehender empirisch untersucht werden müßte folgende These: Wenn arbeitsmarkt-politisch motiviert, die Politik dazu tendiert, die Übertritte zu Gym und RS einzuschränken, stellt sich bei den Lehrern und vor allem bei den Eltern eine genau entgegengesetzte Tendenz ein. Da bei einer verschärften Konkurrenz um knappe Arbeitsplätze individuelle Wettbewerbsvorteile durch höhere Qualifikationen erzielt werden können, kann bei Lehrern die Tendenz entstehen, großzügigerer zu Gym und RS zuzuweisen, und bei den Eltern die Tendenz der vermehrten Korrekturen zugunsten einer höheren Einstufung. Wird vom zulassenden Rechststatus der Empfehlung abgelassen und den Eltern die alleinige Entscheidungsbefugnis über die Schullaufbahn zugesprochen, so ist zu erwarten, daß, ohne Nachselektion durch die Aufnahmeprüfung, die Übertritte in einem größeren Umfang von den Empfehlungen abweichen, als das bislang der Fall ist. Die Prognosevalidität der Zuweisung dürfte dadurch, unabhängig vom angelegten Maßstab, sinken. Wenn richtig, daß, wie bei der herkömmlichen Zuweisung - eine Untersuchung für die sfua Ost fehlt bislang -, höhere Einstufungen entgegen der Empfehlung vor allem von aufstiegsorientierten Eltern der Ober- und Mittelschicht vorgenommen werden, zu niedrige Einstufungen vor allem von Eltern aus den unteren Schichten, so dürfte diese Konzession an die Forderungen einiger Lehrer- und Elternverbände zwar den Leistungsdurck an der Ost reduzieren, gleichzeitig aber die soziale Selektion beim Übertritt auf die Schularten verstärken. Weil den schulischen Empfehlungen dadurch auch an Verbindlichkeit genommen wird, besteht einerseits die Notwendigkeit die Intensität der Beratung zu erhöhen, um ihr größere Überzeugungskraft

zu verleihen und die Leistungsmessung weiter zu objektivieren. Andererseits werden diese Bemühungen mangels an Mitteln zur Durchsetzung der Empfehlung gleichzeitig in Frage gestellt. Die Schüler und ihre Schullaufbahnwünsche bleiben, sofern die Eltern nicht darauf eingehen, bei der Schullaufbahnentscheidung unberücksichtig. Ein Gegensatz zur Prognosevalidität dürfte sich mit Sicherheit ausbilden, würde die Entscheidung den Schülern überlassen, da zu vermuten ist, daß für ihre Entscheidungen Elternwunsch, Inhaltsneigungen, persönliche Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern, die Entscheidungsgrundlagen wären, nicht aber vordringlich die eigene Leistungsfähigkeit. Die Nicht-Berücksichtigung der Wünsche der Schüler bei den Selektionsentscheidungen nach der sfua Ost scheint insofern gerechtfertigt, als angenommen werden kann, daß 12-Jährige die Tragweite ihrer Entscheidung noch nicht in vollem Umfang umreissen können. Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist diese fremdbestimmte Selektion dennoch problematisch, angesichts der Norm, daß Menschen selbst über ihren Lebensweg entscheiden sollen. Dies allerdings überschreitet wiederum die sfua Ost, verlangt es doch den Selektionszeitpunkt zumindest soweit aufzuschieben, bis die Betroffenen in der Lage sind, eine Entscheidung gemäß ihres reflektierten Interesses zu fällen.

3.3. Gesellschaftstheoretische und pädagogisch-kritische Interpretation der sfua Ost.

3.3.1. Gesellschaftstheoretische Interpretation von Zuweisung und Lenkung in der sfua Ost.

Auf der Basis der vorliegenden, empirischen Daten über die Effekte der sfua Ost können wir nicht sagen, was sie tatsächlich für einzelne Teilbereiche der bestehenden Gesellschaft und zur Lösung ihrer spezifischen Probleme leistet. D.h. die Frage, ob etwa durch die sfua Ost Qualifikationen auf den

einzelnen Niveaus und mit den entsprechenden Inhalten tatsächlich jeweils so kostengünstig produziert werden können, wie sie der Arbeitsmarkt gerade erfordert oder nicht, oder ob sie dies zumindest besser tut als die herkömmliche Zuweisung ist definitiv und allgemeingültig auf dem gegenwärtigen Stand der Forschung nicht beantwortbar. Wir müssen uns deshalb im wesentlichen auf eine theoretische Diskussion des Konzepts der sfua Ost und seiner Problemlösungskapazität beschränken.

3.3.1.1. Flexible Steuerung

Wir haben keine Anhaltspunkte gefunden, daß Politik zur Durchsetzung einer arbeitsmarktgerechten Steuerung der Schülerströme unmittelbar auf die Zuweisungen der sfua Ost zu den Schularten qua Qoutensetzung zugreift. Ein solcher Zugriff wäre durch die Diskrepanz eines an einem gesamtgesellschaftlichen Problem und seiner Lösung orientierten Vorgehens und der individuellen Sicht der Betroffenen, in der Öffentlichkeit schwerlich legitimierbar. Wenn er erfolgt, so erfolgt er informell und intern über die Kultusadministration, über die keine Informationen bereit gestellt werden.
Die Politik überläßt die Schulartzuweisung der pädagogischen Praxis und den ihr eigenen Kriterien. Die sfua Ost steht dabei für einen Wandel in den Zuweisungsverfahren, der sich auch im traditionellen Schulsystem abzeichnet. Befand sich die Zuweisung bislang im Bereich der subjektiven Kompetenz des Lehrers, weil sich Empfehlungen, wie Aufnahmeprüfungen auf eine klassenbezogene, normorientierte Leistungsmessung und nicht explizierte Kriterien der Schülerbeobachtung stützten, so wird in der sfua Ost die Zuweisung vom einzelnen Lehrer abgelöst und der Systemorganisation übertragen. Dafür stehen die Institutionalisierung des Leistungsprinzips im Kurssystem, die Objektivierung der Leistungsmessung durch Kriteriumsorientierung, die Ansätze, die Schülerbeobachtung zu standarti-

sieren, standartisierte Schulleistungstest zu verwenden, die Empfehlungserstellung der Klassenkonferenz zu übertragen. Dies bedeutet, daß die Politik primär eine größere Sicherheit der Schulartauslese intendiert. Dafür bedarf es einer verstärkten, pädagogischen Reflektion und Anstrengung. Eine Entscheidung nur nach politischen Kriterien ist zur Erreichung dieses Ziels nicht zweckdienlich.
Wie aber ist innerhlab der objektivierten, pädagogischen Lenkung eine arbeitsmarktgerechte Bedarfssteuerung möglich, haben beide doch unterschiedliche Bezugspunkte und Kriterien? Die sfua Ost fällt insgesamt als spezifische Innovation des traditionellen Bildungswesens unter diese Bedarfssteuerung. Ihre vermehrte Ausbreitung begann in einer Phase expansiver Bildungspolitik. Zwar war es auch möglich, die Übergänge zu Gym un RS unter Beibehaltung der frühen Zuweisung zu erhöhen, wie dies die Übertrittszahlen in den Bundesländern belegen, die daran festgehalten haben (1). Nur besteht die Gefahr eines Legitimationsverlustes, kann die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den Jahrgängen nicht auf eine einschneidende, pädagogisch gerechtfertigte Innovation zurückgeführt werden. Durch die Einführung der sfua Ost hingegen läßt sich ein sprunghafter, dem wirtschaftlichen Bedarf entsprechender Anstieg der Übertritte zu Gym und RS, wie er an den von Geißler u.a. untersuchten Schulen zu verzeichnen war, durch die Reform begründen und als Pluspunkte für die Politik darstellen, auch wenn, wie wir für diese Untersuchung gesehen haben, die festgestellte Erhöhung der Übertritte nicht sicher und eindeutig kausal durch die Föst bewirkt sein muß.
Einer bedarfsgerechten Lenkung innerhalb und durch die Ost sind durch ihre Objektivierung zweifelsohne Grenzen gesetzt. War es bei einer, an die Lehrerperson gebundenen Lenkung leichter möglich, über die Schulaufsicht politischen Einfluß auf die Empfehlungserstellung zu nehmen, so bietet sich durch die Objektivierung für die Lehrer die Chance auch gegenüber der Kul-

---

1) Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, aaO. S. 426 ff

tusadministration die gemeinsam erstellten Empfehlungen, gemeinsam, unter Hinweis auf die Objektivität ihrer Erstellung zu verteidigen. Es bieten sich für die Politik andererseits größere Möglichkeiten, auf die Organisation und ihre inhaltliche Ausgestaltung zuzugreifen und auf diese Weise mittelbar die Übertritte zu steuern, weil in der sfua Ost, zumindest wenn sie flächendeckend in das Regelschulsystem überführt wird, ein Teil der Bereiche, die bislang der Handlungs- und Gestaltungsfreiheit der Lehrer unterlagen, durch Erlasse und Verordnungen politisch geregelt und festgesetzt werden. Dazu sind zu zählen, ein höherer Grad an Festlegung im Curriculum, Vorschriften der Leistungsmessung, Vorschriften zur spezifischen Gestaltung des Kurssystems etc.. Insbesondere in der Phase der Einführung selbst kann die Ausgestaltung des Konzepts offengehalten werden, sind kurzfristige, politisch verordnete Veränderungen von Treatment- und Kontextmaßnahmen möglich.

Als eines der wesentlichen Probleme bei der herkömmlichen Zuweisung - auch für die Politik - ist die Diskrepanz zwischen schulischen Empfehlungen und faktischen Übertritten. In Phasen rezessiver Bildungspolitik und unter dem Gesichtspunkt der Versagerquoten werden die Korrekturen der Eltern zugunsten einer höheren Schulart zu einem besonderen Problem für die Politik. Der Nachweis, daß die Ost unter bestimmten Bedingungen zumindest so gestaltet werden kann, daß sich eine hohe Übereinstimmung von Empfehlungen und Übertritten erreichen läßt, "überhöhte" Bildungserwartungen abwehrbar sind, macht die sfua Ost ebenso für eine rezessive Bildungspolitik attraktiv.

Im Verhältnis von Schule und Eltern ist dabei eine weitere Veränderung festzustellen. Sie besteht im Übergang von einer 'harten' Steuerung, die qua Rechtskraft die schulische Selektion auch gegen den Wunsch der Eltern durchsetzt, zur einer 'weichen' Steuerung, die qua Beratung die Eltern von der Richtigkeit der schulischen Selektion überzeugen will. Spannungen zwischen Eltern und Schule können so besser reduziert werden,

wenn die Durchsetzung der schulischen Lenkung nicht mehr durch rechtlich abgesicherte Macht geschieht, sondern durch die Einsicht der Eltern noch legitimiert wird.
Die Politik verfügt seit jeher über ein weiteres gewichtiges Instrument für eine bedarfsgerechte Steuerung der Schülerströme. Es besteht in der Erzeugung eines 'Selektionsklimas' bei Eltern und Lehrern durch die öffentliche Darstellung der Arbeitsmarktsituation aus einer gesamtgesellschaftlichen und -wirtschaftlichen Sicht. Das Klima entsteht dadurch, daß sich ein Teil der Betroffenen diese Sichtweise zu eigen macht. Die Verkürzung der Zeitspanne zwischen Selektionsentscheidung und Berufseintritt um zwei Jahre könnte zu einer Effektivierung dieses Steuerungsinstruments beitragen, nimmt man an, daß insbesondere von den Eltern bei einer größeren zeitlichen Nähe zu einer Berufsentscheidung, diese bei der Selektionsentscheidung innerhalb des Bildungswesens eine größere Rolle spielt. Allerdings ist fraglich, ob die Eltern tatsächlich die Perspektive der Politik übernehmen, denn gerade bei einer Knappheit von Beschäftigungsmöglichkeiten könnte sich, entgegen den Intentionen der Politik ein größerer Teil der Eltern für eine höhere Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden. Das faktische Entscheidungsverhalten der Eltern in unterschiedlichen Konjunktursituationen bedarf aber erst einer näheren, empirischen Untersuchung. Gleichzeitig stellt der Aufchub der Selektionsentscheidung um 'nur' zwei Jahre eine Einschränkung einer flexiblen, bedarfsgerechten Steuerung dar. Selektionsentscheidung und Berufseintritt liegen immer noch drei bis vier Jahre auseinander. Auf eine Überfüllung des Arbeitsmarktes für Hochqualifizierte oder eine Überfüllung der Hochschulen kann gar erst mit einer Verzögerung von sieben und mehr Jahren reagiert werden. Zieht man in Betracht, daß bislang der wirtschaftliche Konjunkturzyklus etwa in diesem Rhythmus ablief, so erfolgt mit einer Steuerung, die sich auf die aktuellen Verhältnisse bezieht, gerade eine gegensätzliche Steuerung. So befinden sich die Schüler, die durch eine ex-

pansive Bildungspolitik Ende der 60er Jahre und zu Beginn der 70er zu einem vermehrten Übertritt auf das Gym animiert wurden, gerade auf den Hochschulen, zu einem Zeitpunkt, wo der Arbeitsmarkt für Hochqualifizierte weitgehend gesättigt ist und die Hochschulen überfüllt sind. Diese Fehlsteuerung dürfte durch die sfua Ost nur wenig zu mildern sein. Eine wirkliche Verbesserung kann nur erwartet werden, wenn Selektionszeitpunkt und Berufseintritt der ersten Schüler zusammen fallen. Angesichts dieser Steuerungsprobleme nimmt es nicht Wunder, daß Politik versucht, die daraus resultierenden legitimatorischen Folgeprobleme zu mildern. Was im herkömmlichen Schulsystem mit der Absolvierung einer bestimmten Schulart eine Beschäftigung auf einem bestimmten Niveau garantiert, so soll der Konnex jetzt aufgehoben werden. H. Schmidt proklamierte in seiner Regierungserklärung im Dezember '76: "Wir treten... mit Nachdruck für die Öffnung der Hochschulen ein. Aber jeder junge Mensch muß dabei auch wissen, daß ein akademischer Abschluß keineswegs eine Garantie sein kann, lebenslang mehr zu verdienen als ein Facharbeiter" (1). Dies bedeutet nicht, daß die Schule keine Lebenschancen mehr verteilen soll, es heißt vielmehr, bestimmte Bildungswege berechtigen nicht mehr automatisch zu bestimmten Arbeitsplätzen. Höherqualifizierte müssen sich unter Umständen auch mit einem weniger bezahlten Arbeitsplatz begnügen. Diese Aufhebung des Rechts auf einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz ermöglicht, andererseits eine Durchsetzung des legitimatorisch brisanten Rechts auf Bildung. Ob dieses Steuerungskonzept, das auf die Reduzierung des beruflichen Aspirationsniveaus der Eltern und Schüler zielt, allerdings durchseztbar ist, bei einer Festhaltung an getrennten Schullaufbahnen nach der sfua Ost, muß zweifelhaft erscheinen. Zu lange scheint das 'Laufbahndenken' in der Bevölkerung verankert, um durch politische Proklamation ein-

---

1) Schmidt, H.: Regierungserklärung vom Dezember '76; Abgedruckt in: Frankfurter Rundschau vom 29. 12.'76, S. 14

fach aufgehoben werden zu können. Ihre organisatorische Entsprechung im Bildungswesen erhält dieses Steuerungskonzept, wenn die starren Schullaufbahnen, die feste Aspirationsniveau erzeugen, aufgelöst und in ein flexibles System überführt sind.
Empirische Untersuchungen über die steuerungsrelevanten Lern- und Sozialisationseffekte bei Schülern wurden bislang nicht angestellt. Unverkennbar ist jedoch, daß sowohl in den pädagogischen, wie in den politischen Programatiken zur Ost Effekte intendiert werden (Transfer, Lernen des Lernens, Flexibilität), die die Limitationalität zwischen Schul- und Beschäftigungssystem aufheben und so Politik von Steuerung entlasten sollen, indem sie eine langfristig geplante, exakte Zuordnung von Ausbildungsinhalten und den Anforderungen der einzelnen Berufssparten soweit wie möglich erübrigen.

3.3.1.2. Optimierung der Steuerung

Nun scheinen der von Schmidt formulierten Steuerungsstrategie der Öffnung der höheren Bildungsgänge und dem Abbau der mit ihnen traditionell verbundenen Berechtigungen, die in Phasen eines rezessiven Arbeitsmarktes auf eine systematische Produktion brachliegender, volkswirtschaftlich nicht nutzbarer Überqualifikationen hinaus läuft, Grenzen gesetzt durch die knappen Mittel des Staates für Bildung, die zu ihrer optimalen Verwendung zwingen. Der finanzielle Handlungsspielraum der Politik kann jedoch von dieser Stelle aus nicht exakt eingeschätzt werden. Sicher scheint jedoch, daß durch diese expansive bildungspolitische Strategie der Druck auf eine Rationalisierung und Ökonomisierung innerhalb des Bildungswesens weiter verstärkt wird.
Wir wollen hier auf betriebswirtschaftliche Überlegungen verzichten, die sich auf die Initialposten der sfua Ost und die Veränderung der laufenden Kosten durch andere materielle und personelle Versorgung der Schulen, durch Schulzentren mit hoher Zügigkeit und besseren Raumauslastungsquoten etc. be-

ziehen, weil Daten hierzu nicht vorliegen. Ebenso haben wir uns nicht mit der allgemeinen Steigerung der Lernleistungen der Schüler durch die sfua Ost empirisch befaßt, so daß außer der entsprechenden Intention keine Daten über diese Form der Optimierung des Schulsystems vorliegen.
Im Zusammenhang mit dem Lenkungsaspekt ist jedoch auf die Reduktion der Schulabgänger- und Wiederholerquoten an Gym und RS hinzuweisen, die - im Gegensatz zu den ausgeschlossenen Geeigneten - aktive Kostenfaktoren für die Politik sind, auch wenn sie öffentlich nicht als solche gekennzeichnet werden. Die Reduktion der Versagerquoten ist einer der Schwerpunkte der Intentionen der Politik und spielt eine gewichtige Rolle als Maßstab ihrer Bewertungen. Nur können wir nicht sagen, ob dieses Ziel durch die sfua Ost tatsächlich erreicht wird, denn an einigen Föstn konnten zwar die Versagerquoten am Gym reduziert werden, nicht aber an den RSn, an einer anderen Ost verhielt es sich umgekehrt. Ein Effizienzdruck der Politik aus diesem Motiv auf die sfua Ost kann jedoch erwartet werden, zumal sich die Prognosesicherheit auch unter legitimatorischen Gesichtspunkten positiv verwerten läßt.
Die hohe Selektivität in Gym und RS widerspricht sogesehen dem Zwang zur Ökonomisierung im Schulsystem. Allerdings sind diese Kosten erst dann legitimatorisch problematisch, wenn sie als vermeidbare Kosten nachgewiesen werden können. D.h. es ist der empirische Nachweis zu führen, daß die sfua Ost tatsächlich weniger Versager produziert als die frühe Zuweisung bzw. eine integrierte Gesamtschule, die ja keine Schulabgänger kennt, weniger als das traditionelle Schulsystem und/oder die sfua Ost. Die Kosten könnten dann nicht mehr als 'notwendiger Preis' des jeweiligen Bildungswesens dargestellt werden.

3.3.1.3. Deformierungen und Widerstände

Die Diversitätsanalyse zwischen den Intentionen des Deutschen Bildungsrats und denen der Politik hat wichtige Deformierungen

des pädagogisch intendierten Konzepts aufgewiesen. Es zeigt sich, daß die Politik mit der Einrichtung der sfua Ost im Gegensatz zur Pädagogik in größerem Maße an den traditionellen Grundlagen des Schulsystems und seinen Funktionsprinzipien festhält. Geht die Pädagogik davon aus, daß Kinder während der ganzen Schulzeit zu begaben sind, so setzt die Politik voraus, daß zum Abschluß der Ost die Begabungen soweit ausgeprägt sind, daß sie richtig diagnostiziert und prognostiziert werden können. Fordert die Pädagogik die Möglichkeit einer eigenständigen Orientierung, so intendiert die Politik immer noch die Zuweisung zu den Schularten, die ein Orientiert-Werden impliziert. Fordert die Pädagogik ein Lernen durch optimale Passung und soziale Motivierung, hält die Politik noch daran fest, daß die Schüler spätestens nach der sfua Ost nur durch die Leistungsniveaus der drei Schularten am besten befördert werden. Fordert der Deutsche Bildungsrat eine Ablösung der äußeren Leistungsdifferenzierung, scheint die Politik nicht bereit zu sein diese aufzugeben. Die Restriktionen scheinen im politischen Kalkül der Politik und ihren spezifischen Überlegungen im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen und eigene pädagogische und gesellschaftspolitische Konzepte und der nachgeachteten Durchsetztbarkeit einer Reform begründet.

Die vorliegenden Informationen reichen nicht dazu aus, um die spezifische Restringierung pädagogischer und politischer Zielsetzungen der Reform und der zugrunde liegenden Vorstellungen und Konzepte durch die Kultusverwaltung selbst näher zu analysieren. Auffällig ist dies, daß in Niedersachsen, wo die allgemein verbindliche Einführung der sfua Ost vor der Türe steht, die inhaltliche Ausgestaltung von Treatment und Kontext in weit höherem Maß durch Verordnungen und Erlasse vorgeschrieben ist, als dies in Hessen der Fall ist. Nun kann dies einerseits durch die parteipolitischen Unterschiede in den Regierungen dieser Länder bedingt sein, es könnte jedoch auch unmittelbar mit dem Disseminationsgrad der Reform zusammen hängen, weil eine sich noch im Versuchstadium befindli-

che Reform, sich nicht vom Innovationspotential der Lehrer abschneiden darf. In diesem Fall läge eine spezifische Beschneidung des pädagogischen Handlungsspielraumes vor, der durch die Verwaltbarkeit dieser Schulstufe und die Vermehrung von politischen Zugriffsmöglichkeiten zustande käme.
Zwar ist das herkömmliche Schulsystem nicht mehr in der Lage, die neuen pädagogischen Intentionen, die der Deutsche Bildugsrat formuliert und die sich in Ansätzen in der sfua Ost wiederfinden, in sich aufzunehmen und zu realisieren - ihre Realisierung bedarf notwendig einer strukturellen Reform des Schulsystems. Das traditionelle Bildungssystem mobilisiert aber dennoch Widerstände gegen seine eigene Veränderung. Die materielle Trägheit des traditionellen Systems besteht dabei im finanziellen, personellen und organisatorischen Aufwand, den seine Veränderung verlangt, in der defizienten Kompetenz der Lehrer, die neuen organisatorischen und unterrichtlichen Anforderungen der Ost zu bewältigen (Lehrerkooperation, Curriculumerstellung und kursübergreifende -abstimmung, kriteriumsorientierte Leistungsmessung, Abwendung vom Frontalunterricht und Hinwendung zur inneren Differenzierung, Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen etc.).
Darüber hinaus knüpfen Teile der Betroffenen und in der Öffentlichkeit agierende Verbände und Parteien an das traditionelle Schulsystem Interessen, wie sie z.T. in den ablehnenden Bewertungen in der sfua Ost zum Ausdruck kommen, die sie am traditionellen Schulsystem und seinen pädagogischen Begründungen festhalten lassen und sie motivieren, gegen seine Reform Stellung zu beziehen. Unabhängig davon, ob unausgesprochen intendiert oder nicht, bedeutet faktisch die Ablehnung der sfua Ost durch Teile der Lehrer an Gym und RSn und ihrer Verbände, sowie durch einen Teil der Gym-Eltern und ihres Verbandes die Verteidigung von Besitzstandsinteressen und überkommenen Privilegien.
Für sie geht es um die Erhaltung einer relativ priviligierten Arbeitsplatzsituation bzw. um die Verteidigung von traditionellen Bildungsprivilegien. Ebenso verbindet sich mit der ab-

lehnenden Haltung einiger Kultusminister zur sfua Ost manifeste gesellschaftspolitischer Konzepte, die sie gegen jegliche Integration (= Nivelierung = Sozialismus) zu Felde ziehen lassen. Berücksichtigt man, daß einerseits die organisierte Ablehnung es in Nordrhein-Westfalen zustande brachte, durch Volksabstimmung die Kooperative Schule mit einer sfua Ost, zu Fall zu bringen und daß andererseits, wie in Osnabrück, die sfua Ost von den Betroffenen in hohem Grad befürwortet, ja eine weitere Integration gefordert wurde, so liegt der Schluß nahe, daß ein relativ großer Teil der Betroffenen keine klaren Vorstellungen darüber hat, welches Schulsystem das pädagogisch wünschenswertere sei, sondern sie in hohem Maße durch die 'öffentliche Meinung' beeinflußbar und lenkbar sind. Zweifellos kommen die politischen Deformierungen des ursprünglichen Konzepts des Deutschen Bildungsrat auch durch die Antizipation dieser Probleme der Durchsetzung und dem Bewußtsein der Politik zustande, daß gegen einen größeren Teil von Ablehnung, auch wenn er insgesamt eine Minderheit darstellt, eine Reform nicht realisiert werden kann. Darüberhinaus scheint es auch unzweifelhaft, daß durch mangelnde Kompetenz und/oder durch bewußte Verweigerung seitens der Betroffenen, das politisch bereits restringierte Konzept einer Ost nochmals beschnitten wird. Die einzelnen Bereiche dieser Restriktion und ihr Ausmaß müßten jedoch erst durch eine detaillierte empirische Untersuchung festgestellt werden.

3.3.1.4. Öffentliche Darstellung und Nachachtung

Aus der spezifischen bildungspolitischen Rezeption der Probleme der frühen Zuweisung resultieren die Ziele der sfua Ost: die Schulartzuweisung solle 'richtiger' und 'sicherer' sein und die Schüler sollen in den beiden Jahren der Ost in einem besonderen Maß gefördert werden. Die Beibehaltung der drei Schularten nach der sfua Ost wird nicht weiter begründet, sondern als sozusagen immer schon dagewesen und deshalb unverzichtbar ge-

etzt. Die Ziele richten sich auf die Lösung bestehender
robleme und die Verbesserung des derzeitigen defizienten
ustandes und sind als solche nicht kritisierbar. Da die
olitik auf ihre Operationalisierung verzichtet und sie im
agen läßt, bleibt ihre inhaltliche Füllung offen. Der Maß-
tab ihrer Überprüfung kann von Fall zu Fall verändert werden,
ie dies die Verkürzung der 'richtigen' Zuweisung auf die Ver-
agerquoten in den Bewertungen zeigt. Dethematisierung, das
ersprechung besserer Lösungen und die Vagheit machen das
on der Politik vorgestellte Konzept erst kritisierbar, wenn
ine Analyse sich hinter die Ziele begibt, Maßnahmen und
hre theoretischen Vorannahmen zu fassen bekommt, oder wenn
ie von einem anderen pädagogischen Paradigma aus geht, wie
ies die ablehnenden Bewertungen tun. Für beides reicht die
ompetenzzeiner pädagogischen 'Laien-Öffentlichkeit' nicht
us.
estützt wird diese öffentliche Darstellung durch die Behaup-
ung, daß die formulierten Ziele durch die sfua Ost erreicht
urden. Diesen positiven Bewertungen liegen dabei entweder
ngerechtfertigte Verallgemeinerungen empirisch festgestell-
er einzelner Effekte zugrunde oder auch nur die bloße Be-
auptung, daß diese Effekte existieren. Ausgesppochen kontra-
aktische Bewertungen konnten bei den Befürwortern der sfua
st nicht festgestellt werden. Wohl aber greifen die ablehn
enden Bewertungen der Politik auf diese letzte Möglichkeit
iner Legitimationsbeschaffung zurück, wenn sie die prognosti-
che Sicherheit der frühen Zuweisung behaupten. Auf eine
ifferenzierte, empirische Gesamtevaluation kann sich Politik
icht stützen. Auch die wissenschaftlich nicht ausreichend
undierten Erfolgsnachweise können von dem größten Teil der
ffentlichkeit nicht als solche enttarnt werden.
ie Politik intendiert mit der sfua Ost, die Verteilung der
esellschaftlichen Positionen nach Merkmalen der Herkunft und
eburt abzulösen, durch eine Verteilung nach individueller Lei-
tung. Die fachspezifische Differenzierung des Kurssystems der

Ost, mit der zumindest formalen Möglichkeit die Kursniveaus zu wechseln, stellt die organisatorische Verdinglichung des Leistungsprinzips dar. Die Leistungsdifferenzierung übernimmt dabei die Funktion, "das Individuum in eine ihm leistungsadäquate Subgruppe hineinzubugsieren"(1). Die gesellschaftliche Ungleichheit scheint sich besser legitimieren zu lassen, wenn sie in der Schule in Form der Leistungsdifferenzierung vorweg genommen wird. Wenn die Schüler das Angebot, durch Aufstufung in der Leistungshierarchie aufzusteigen, nicht für sich nutzen können, so dürfte ihnen ihr 'Versagen' als ihr individuelles Problem erscheinen. Wegen der Hierarchisierung der Positionen durch die Leistungsdifferenzierung wird es zwar immer Schüler auf dem untersten Leistungsniveau geben, die Selbstzuschreibung der Schüler individualisiert jedoch diese schulische Ungleichheit. Sie erleichtert die Überleitung dieser Schüler in die Basis der gesellschaftlichen Hierarchie und läßt sie den Schüler als legitim erscheinen. Da während der Ost auch später noch Aufstufungsmöglichkeiten bereitstehen, auch wenn sie aufgrund der Festlegung der Schüler auf die Leistungsniveaus und die Leistungsschere nicht mehr in vollem Umfang faktisch genutzt werden können, kann ein Vertröstungseffekt entstehen, der das Konfliktpotential, das diese Schüler darstellen, zu reduzieren hilft. Diese These einer verbesserten Legitimierung der gesellschaftlichen und schulischen Ungleichheit bedarf jedoch noch einer empirischen Untersuchung und Bestätigung.

Individualisierung und Vertröstung sind Beispiele legitimatorisch wirksamer, kontrafaktischer Weltbilder. Weil differenzierte empirische Untersuchungen zur Normorientierung und dem gesellschaftlichen Beswußtsein der sfua Ost nicht vorliegen, sind weitere Aussagen über eine Legitimationsbeschaffung durch diese Mechanismen nicht möglich.

Im bildungspolitischen Konzept der Ost finden sich Ansätze, die Eltern stärker am schulischen Geschehen zu beteiligen. Wichtigster und steuerungsrelevanter Punkt ist dabei die Wah-

---

1) Heckhausen, H.: Förderung der Leistungsmotivation...aaO. S.218

rung bzw. nicht weitere Beschneidung des Elternrechts bzgl. der Schulartwahl. Der herkömmliche Rechtsstatus der Empfehlung bleibt mit der sfua Ost weiter erhalten; er soll unter Umständen sogar zugunsten der Eltern verändert werden, was zu einer weiteren Legitimierung der Politik beitragen könnte. Unabhängig vom Rechtsstatus der Empfehlung ist die Institution der Beratung das wichtigste, lenkungsrelevante Schnittfeld zwischen Schule und Eltern. Die legitimatiorisch problematisch gewordene, 'harte' Steuerung durch eine starke Selektion bzw. Nachselektion an den aufnehmenden Schulen soll abgelöst werden durch eine 'weiche' Steuerung, die auf die Einsicht in die Richtigkeit der schulischen Empfehlung baut. Ist diese Einsicht herstellbar, so ist damit die Lenkung durch die Schule legitimiert. In der Asymmetrie der Intentionen in der Institution der Beratung - die Eltern erwarten Ratschläge, die Lehrer wollen überzeugen - zeigt sich, daß die Partizipation der Eltern nur partikular ist. Zwar können die Eltern faktisch gegen die Empfehlung verstoßen oder dies zumindest versuchen, je nach Rechtsstatus der Empfehlung, diese und die Kriterien ihrer Erstellung stehen jedoch nicht mehr zur Disposition. Vorallem im Projektunterricht und in einigen Fächern des Kernunterrichts werden in der sfua Ost Möglichkeiten bereitgestellt, wo Schüler bzgl. der Gegenstände und Unterrichtsmethoden aktiv den Lernprozeß mitbestimmen und gestalten können. Die innere Differenzierung im Kernunterricht stellt einen organisatorischen Rahmen und ersten Ansatz dar, um die Schüler aus der Rolle der Lernobjekte herauszuheben. Allerdings ist durch sie schon eine 'schülerzentrierte', aber einseitige Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer noch nicht ausgeschlossen. Für den Kursunterricht sind Ziele, wie Selbstständigkeit und Mitbestimmung nicht mehr erwähnt. Er ist auf die Leistungsförderung ausgerichtet. Die Schüler sollen in ihm 'richtig' orientiert werden. D.h. die Mitbestimmung der Schüler in der sfua Ost ist auf einige Bereiche beschränkt, die zudem für ihre weiteren Lebenschancen und deren Verteilung eine untergeordnete Rolle spielen. In den

zentralen Bereichen bleiben sie Unterrichts- und Steuerungsobjekt. Insofern ist auch die Partizipation der Schüler am schulischen Geschehen marginalisiert und beschafft durch eine teilweise Verbesserung bisheriger Zustände an der Schule Legitimation, ist aber von einer demokratischen Legitimation noch weitentfernt.
Wir sehen, daß die Bildungspolitik eine Reihe von Strategien verfolgt, die ihr selbst eine Legitimation bei den Betroffenen zu verschaffen trachten und die sfua Ost Mechanismen enthält, die dieses Bemühen unterstützen. Finden sich außer der Tatsache, daß Bildungspolitik parlamentarisch legitimiert ist, Mechanismen in der sfua Ost, die auf eine demokratische Legitimation hinweisen? Als ein positiver Hinweis könnte die hohe Zufriedenheit der Eltern in Osnabrück gewertet werden. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, daß 60 % dieser Eltern eine weitere Integration des Sekundarbereiches I wünschen und die sfua Ost nur als ein Durchgangsstadium in einem weitergreifenden Reformprozeß verstanden wissen wollen. Allerdings zeigt sich die CDU-Regierung in Niedersachsen diesem Begehren nicht aufgeschlossen. Sie will weiter an getrennten Schularten nach der sechsten Jahrgangsstufe festhalten. Die Überführung der Ost ins Regelschulsystem und seine allgemeinverbindliche Einführung haben eine zunehmende polistische Festlegung in den einzelnen Treatment- und Kontextbereichen mit sich gebracht. Sie wurden der möglichen konsensusfundierten Gestaltung durch die Betroffenen entzogen und stehen als verordnete nicht mehr zu ihrer Disposition. Zwar sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und Eltern in der sfua Ost eingegrenzt auf bestimmte Fächer und Bereiche und stehen aktuell noch im Zusammenhang einer Legitimationsbeschaffung für die Politik, sollten sich diese Ansatzpunkte weiterentwickeln zu einer auf Konsensus beruhenden Gestaltung dieser Schulstufe und ihrer Unterrichtsprozesse durch alle Beteiligten, so sind sie auch als erste Anfänge einer demokratischen Legitimation der Ost und der sie vertretenden Bildungspolitik verstehbar.

3.3.2. Pädagogisch-kritische Interpretation der sfua Ost

Wir wollen im folgenden nicht mehr alle möglichen Einzelpunkte, wie sie in der Konsistenzanalyse formuliert sind, einer pädagogischen Kritik unterziehen, sondern uns auf die Kritik der Förderungskonzepte und ihrer Voraussetzungen, der Leistungsdifferenzierung des Kurssystems und der Schulartzuweisung beschränken.

3.3.2.1. Drei Konzepte von Förderung

Im Zusammenhang mit der sfua Ost lassen sich drei verschiedene Konzepte von Förderung ausmachen. In den drei Schularten, zu denen die sfua Ost zuweisen soll, wird ein Konzept von Förderung praktiziert, das sich mit dem Setzen von historisch tradierten Leistungsniveaus und Lerninhalten begnügt. Das System der Wiederholung und Schulabweisung schließt die Schüler aus, die den Anforderungen nicht gewachsen sind. Förderung in diesem Sinn bedeutet nicht, daß die Lernfähigkeit der Schüler durch besondere Maßnahmen gesteigert werden sollen, sondern man geht davon aus, daß Lernfähigkeit bzw. Begabung ausgeprägt sind und feststehen. Es geht lediglich darum, den Schülern das ihrer Fähgigkeit entsprechende Quantum an Wissen und Problemlösungsverhalten zu vermitteln mit Methoden, die auf die unterstellte Fähigkeit zugeschnitten sind. Für diese feststehende Lernfähgigkeit gibt es weder für zehnjährige noch zwölfjährige Kinder stichhaltige empirisch-pädagogische Belege. Diese Unterstellung legitimiert jedoch dazu von pädagogischen Anstrengungen abzusehen, die sich auf eine Veränderung der Lernfähigkeit der Schüler richten. Bestimmt man aber gerade dies als die zentrale Aufgabe von Pädagogik und nicht nur die Weitergabe gesellschaftlich akkumulierten Wissens, so wird deutlich, daß in den Schularten in diesem Sinn keine Förderung stattfindet, "traditionelle Pädagogik als Nicht-Pädagogik" (1) funktioniert. Nun scheint dieses traditionelle

---

1) Bourdieu/Passeron: Die Illusion...aaO. S. 159

Konzept der Nicht-Förderung nicht nur den Schularten zu eigen zu sein, sondern über die Zuweisungsfunktion in die sfua Ost zurückzuwirken. Ein Indiz über die faktische Rückwirkung ist der an den von Geißler u.a. untersuchten Föstn beobachtete Rückgang der Durchlässigkeit mit zunehmender Differenzierungszeit. Ein Indiz, daß Nicht-Förderung auch entgegen den proklamierten Zielen zum Konzept der sfua Ost gehört, ist die nicht negative Bewertung der abnehmenden Durchlässigkeit durch den Niedersächsischen Kultusminister.

Die sfua Ost wurde jedoch deshalb eingerichtet, weil davon ausgegangen wird, daß Lernfähigkeit und Begabung bei Zehnjährigen gerade nicht in vollem Ausmaß ausgeprägt sind, die Schüler : vielmehr erst noch begabt werden müssen. Auf zwei verschiedenen Wegen soll dies geschehen.

Das leistungsdifferenzierende Kurssystem rekurriert auf das theoretische Konzept der optimalen Passung des Lernangebots an den sachstrukturellen Entwicklungsstand der Schüler. Durch den individuell abgestimmten Schwierigkeitsgrad und den Anreiz, den eine zu lösende und lösbare Aufgabe darstellt, soll eine Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation und damit der Schulleistungen bewirkt werden. Hieraus ist die Notwendigkeit einer pädagogischen Anstrengung ableitbar, soll nicht nur Leistung verlangt werden, sondern das Leistungsniveau und das Unterrichtsangebot jeweils auf die Schüler individuell abgestimmt werden. Lerninhaltsgleichgültig richtet sich diese Leistungsförderung auf eine Optimierung der Lernleistungen. Eine Steigerung der Lernfähigkeit bleibt sekundärer Effekt. Die individuelle Passung bedingt gleichzeitig eine Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Leistungsniveaus durch die Lehrer, die aber jederzeit veränderbar sein muß. Für das Kurssystem bedeutet dies die Forderung nach uneingeschränkter Durchlässigkeit. Darüber hinaus wird diese innere oder äußere Leistungsdifferenzieurng zu einer jener Institutionen, die auf die gesellschaftliche Ungleichheit vorbereitet. Es wird davon ausgegangen, daß sich Lernfähigkeit bei den Schülern zunehmend

ausbildet und stabilisiert, die Leistungsverteilung so von selbst zunehmend stabil wird. Aufgrund der stabilen Leistungsverteilung der Schüler am Ende des Unterrichtsprozesses, das auf die zehnte Jahrgangsstufe festgesetzt wird, kann dann eine leistungsgerechte Zuweisung der gesellschaftlichen Positionen und der Lebenschancen erfolgen. Optimale Leistungsförderung ist somit zugleich ein prozessualisiertes, flexibles Selektionsinstrument.

Drei grundlegende Kritikpunkte sollen hier vorgebracht werden:

1. Das Konzept der optimalen Förderung baut nur auf eine Form der Motivierung der Schüler, den Anreiz durch einen abgestimmten Schwierigkeitsgrad und fordert den Zuschnitt des gesamten Unterrichts darauf hin. Aussagen zu spezifischen Unterrichtsmethoden finden sich dabei nicht. Andere Formen der Motivierung werden nicht berücksichtigt, obwohl sie genauso effizient u.U. genauso pädagogisch wertvoll sein können.
2. Die Motivierung durch den passenden Schwierigkeitsgrad ist gegenstandsgleichgültig. Außer Acht gelassen wird, daß Lernen in sozialen Bezugsfeldern und an konkreten Unterrichtsgegenständen stattfindet die wesentlich den Lernerfolg und die Entwicklung der Lernfähigkeit beeinflussen.
3. Die optimale Passung erfordert eine möglichst hohe Leistungshomogenität von Lerngruppen. Die Schüler müssen nach diesem Kriterium vom Lehrer gruppiert werden. Die Möglichkeiten zu einer eigenständigen Orientierung werden den Schülern dadurch genommen.

Ein alternatives Konzept, das diese Schwächen vermeidet, scheint durch ein Lernen durch Interesse gegeben. Theoretische Bestimmungsstücke einer präskriptiven Interessentheorie sind Reflektionskompetenz bzgl. den Zielen und Konsequenzen einer Handlung, gegenstandsbezogenes Handeln und Realitätsbezug (1). Eine Interessensdidaktik hat die Aufgabe Situationen bereitzustellen,

---

1) Schneider, G., Hausser, K., Schiefele, H.: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses; in: ZfPäd, Heft 1, 1979, S. 43 - 60, hier S. 51 ff.

in denen Schüler Interesse entwickeln können. Als allgemeine Prämissen einer Interessensdidaktik gelten: pragmatischer Diskurs, lebensgeschichtlicher Bezug, Situationsanalyse insbesondere im Hinblick auf Interessensentfaltung behindernde Macht, Bereitstellung von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten (1). Eine differenzierte Ausarbeitung einer solchen Interessensdidaktik steht allerdings noch aus. Dieser Ansatz tritt nicht nur nicht in Gegensatz zum Ost-Ziel der eigenständigen Orientierung der Schüler, er läßt sich auch, obwohl er kognitionstheoretisch orientiert ist, vereinbaren mit dem Konzept des sozialen Lernens und der kompensatorischen Förderung, die das dritte Förderungskonzept in der sfua Ost darstellen.

Im heterogengruppierten Kernunterricht der Ost sollen die durch die familiäre Erziehung bedingten, unterschiedlichen Lernchancen ausgeglichen werden. Maßnahmen innerer Differenzierung sollen ermöglichen, daß die Schüler in sozialen Gruppen von einander lernen. Motivierung geschieht dabei vornehmlich durch den sozialen Kontext. Neben die gegenstandsgerichteten, kognitiven Lernziele treten die hier explizit auf die erzieherischen und sozialen Verhaltensqualifikationen gerichteten Ziele. Der Bereich, der bislang als heimliches Curriculum mit überwiegend negativen pädagogischen Effekten neben und unter dem Unterrichtsprozeß ablief, wird hier erstmals zum bewußten Ziel pädagogischen Handelns gemacht. Insbesondere im Projektunterricht und im Fach Welt-/Umweltkunde sollen den Schülern die Möglichkeiten zu einer eigenständigen Orientierung geboten werden, in dem ihnen ein Mitentscheidungsrecht über die Unterrichtsgegenstände und -methoden eingeräumt wird. Zwei Probleme der sozialen Förderung haben wir im Rahmen der Konsistenzanalyse bereits formuliert: der Selektionszwang droht den Kernunterricht entweder zu marginalisieren, in dem er ihn aus der Selektionsfunktion ausklammert, oder ihn von innen heraus auszuhöhlen, wenn der Kernunterricht in diese Funktion mit einbezogen wird.

---

1) Heiland, A., Hüfner, G., Prell, S.: Kognitive Deutungs- und Steuerungskonzepte für unterrichtliches Handeln bei Lehrern, München 1979, Hektogramm.

Zu dem sind negative Wechselwirkungen der Sozialisation im Kursunterricht (Aufstiegsorientierung, Elitebewußtsein bzw. Resignation und Cliquebildung, Konkurrenz) und den Bestrebungen im Kernunterricht zu befürchten.
Darüber hinaus sind zwei weitere pädagogische Probleme der kompensatorischen, sozialintegrativen Förderung zu formulieren. Eine kompensatorische Förderung muß dann als pädagogisch problematisch gelten, wenn es ihr darum geht, angeblich benachteiligte Unterschichtskinder, die einen eigenen Sprachcode und eine eigene Normorientierung besitzen, an den in der Schule repräsentieren Code der Mittelschicht und ihrer Normorientierung lediglich anzupassen (1). Vielmehr wäre die eigenständige 'Kultur' der Unterschicht auch in der Schule einer kritischen Würdigung zu unterziehen und entsprechend zu berücksichtigen. Wir haben weder von der Bildungspolitik noch von der Praxis der Ostn.Hinweise, die ein solches anpassendes Verständnis von Kompensation ausschließen würde. Das Konzept des sozialen Lernens, wie es von der Politik intendiert ist, zielt auf eine Aufklärung des Schülers über seine eigene Situation. Durch diese Begrenzung der Thematisierung auf die spezifischen Rollen als Schüler und Kind werden "Lehrer und Schule in ihrer gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Funktion...unter den Inhalten nicht aufgeführt, die politische Dimension wird damit nicht einmal verbal erreicht" (2). Bei genauerer Betrachtung liegt den Zielen des Kernunterrichts die Vorstellung eines partnerschaftlichen Miteinanders zugrunde, die sowohl existierende Konflikte und gesellschaftliche oder schulische Macht ausblendet, wie die prinzipielle Veränderbarkeit der gesellschaftlich produzierten Verhältnisse. Eine pädagogisch kritische Konzeption der Ost hätte diesen Zielen zur Realisierung zu verhelfen und die Schichtproblematik nicht in einseitiger Weise zu lösen.

---

1) vgl. Bernstein, B.: Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung, in: Betrifft: Erziehung, Heft 9, 1970
2) Roloff, E.-A.: 'Schullaufbahn' als gesellschaftspolitische Entscheidung, in: Peterßen: Ost...aaO., S. 93 - 108, hier S. 95

3.3.2.2. Fachleistungsdifferenzierendes Kurssystem in der sfua Ost

Wir haben bereits in den Abschnitten 3.2.1.1.2. und 3.2.1.2.2. auf eine Reihe von Inkonsistenzen im Rahmen der Leistungsdifferenzierung hingewiesen. Sie werden hier, ergänzt um weitere Gesichtpunkte, als pädagogische Kritik der Fachleistungsdifferenzierung im Kurssystem der Ost dargestellt. Wir gehen davon aus, daß sich im Gegensatz zu den von Geißler u.a. und Wendeler untersuchten Schulen die Fachleistungsdifferenzierung weitgehend durchgesetzt hat. Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß trotz einer fachspezifischen Leistungsgruppierung, insbesondere wenn, wie von der Politik intendiert, auch fachübergreifende Gesichtspunkte Berücksichtigung finden, faktisch ein sehr hoher Prozentsatz von Streaming zustande kommen kann. Die hier erörtere Kritik trifft für die fachspezifische, wie die fachübergreifende Leistungsdifferenzierung zu.

1. Grundlegende Voraussetzung der Fachleistungsdifferenzierung ist, daß die gemessenen Leistungsunterschiede für das weitere Lernen von ausschlaggebender Bedeutung sind und, daß diese Leistungsunterschiede mit großer Sicherheit diagnostizierbar sind. Kann der erste Teil der Behauptung Plausibilität für sich beanspruchen, wenn es um die Leistungen bzgl. der Kenntnisaneignung und des Problemlösungsverhaltens in einem Fach geht, so ist doch zu bedenken, daß es eine ganze Reihe von Lernzielen im Bereich der Persönlichkeitsbildung und der Sozialisation gibt (Entscheidungsfähigkeit, Orientierungssicherheit, Kooperationsfähigkeit etc.), die von dem Stand der Wissensaneignung weitgehend unabhängig sind. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, daß die Fachleistungen aus unterschiedlichen Leistungsdimensionen zusammen gesetzt sind, die unterschiedlich ausgeprägt sein können. Eine Homogenisierung nach der Fachleistung, die immer nur einen Durchschnittswert darstellt beinhaltet deshalb noch lange keine Homogenität bzgl. der einzelnen Leistungsdimensionen, die die Fachleistung konstituieren. Da die Diagnose notwendig an die Situation gebunden ist, in der sie erstellt wird,

treten mehr oder weniger große Meßfehler auf. Tatsächliche Leistungsfähigkeit und situative Leistungsfähigkeit (Prüfungsangst, Indisponiertheit, hemmende Umwelteinflüsse etc.) können sich stark unterscheiden. Man rechnet mit einer Spanne von plus/minus einer Notenstufe um den gemessenen Wert, wobei Überlappungen im Vergleich zwischen zwei Schülern nicht als interpretierbar gelten (1). Eine Leistungsgruppierung aufgrund singulärer Messung enthält demnach immer Zuweisungsfehler.
2. Weitere Voraussetzung ist, daß der Test, mit dem gemessen wird, tatsächlich prognostisch valide Schulleistungen vorhersagt und daß die Schulleistungen, nach denen differenziert wird, zeitstabil sind. Problem ist dabei, daß die Prognosevalidität eines Test immer nur im Nachhinein feststellbar ist und, daß wie Undeutsch für die Aufnahmeprüfungen zu den Schularten formuliert (2), sich auch prognostisch valide Fachleistungstests von den invaliden äußerlich nicht unterscheiden. Die Annahme der zeitlichen Stabilität der Schulleistung widerspricht der pädagogischen Erfahrung. Schulleistungen sind nicht nur abhängig von sich änderenden äußeren Einflußfaktoren, da sie sie auch in einem gewissen Maß inhaltsabhängig sind, ändern sie sich mit den Unterrichtsinhalten und mit den in den unterschiedlichen Tests verlangten unterschiedlichen Leistungen in unterschiedlichen Dimensionen. Mangelnde Diagnose und mangelnde Prognose machen eine uneingeschränkte Möglichkeit der Korrektur einer Zuweisungsentscheidung erforderlich. Bei äußerer Differenzierung bedeutet dies, eine uneingeschränkte Durchlässigkeit zwischen den Kursniveaus.
3. Ist eine uneingeschränkte Durchlässigkeit im Kurssystem der sfua Ost gegeben? In der Ost wird in der Regel nach Lernzeit differenziert, wobei versucht wird, curriculare Barrieren dadurch abzubauen, daß schneller lernende Schüler mit Ergänzungen

---

1) Hopf, D.: Differenzierung in der Schule, aaO., S. 36 ff
2) Undeutsch, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, aaO. S. 378 ff

und Vertiefungen einer Unterrichtssequenz zu beschäftig werden, so daß jede neue Lernsequenz alle Kurse gleichzeitig beginnen und Aufstufungen möglich sind. Förderkurse sollen Aufstufung zudem erleichtern. Neben den Defiziten der Realität und den pragmatischen Schwierigkeiten ein abgestimmtes Curriculum zu konstruieren, ergeben sich zwei weitere pädagogische Probleme: es liegt die Vermutung nahe, daß die Schüler, die an den Ergänzungen arbeiten, auch wenn sie keine Vorgriffe im Stoff bedeuten, mehr lernen und höhere Lernziele erreichen können (Abstraktionsfähigkeit, Transfer, divergierendes Denken, etc.) als Schüler, die den gleichen Stoff wiederholen und, daß sich von daher, die Kurse trotzdem zunehmend auseinander entwickeln. Zudem besteht die Gefahr, daß die Schüler der unteren Kurse exemplarisch und ohne öftere Anwendungen, deren sie bedürfen lernen müssen, die Leistungsstärkeren hingegen lediglich mit mehreren Anwendungen beschäftigt werden, die sie aber garnicht bräuchten. Der Nachweis, daß eine bloße Differenzierung der Unterrichtsmethoden ausreicht, um die Leistungsunterschiede aufzufangen und Durchlässigkeit zu erhalten, wurde bislang nicht geführt. Besonderes Problem der sfua Ost ist dabei noch die Gefahr, daß aufgrund des Zwangs der abschließenden Zuweisung die Schüler zunehmend auf diese Leistungsniveaus festgelegt werden und die Durchlässigkeit aus diesem Grund in der sechsten Klasse entscheidend abnimmt. Der Mangel, den auch eine uneingeschränkte Durchlässigkeit nicht mehr zu beheben vermag, ist die mit der Einstufung auf ein Leistungsniveau verbundene Festlegung der Schüler auf dieses Niveau durch die Kausalattribuierung der Lehrer, Mitschüler und des Schülers selbst durch sein Selbstbild (Pygmalioneffekt). Ist dieser Effekt in den höheren Kursen unter pädagogischen Gesichtspunkten zu begrüßen, so muß er für die unteren Kurse pädagogisch abgelehnt werden, da er Kindern zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten nimmt.

4. Die Leistungsdifferenzierung beansprucht Schüler besser zu fördern als das in heterogenen Lerngruppen möglich ist. Haller konnte bei einer Reanalyse von Untersuchungen, die sich mit einem solchen Leistungsvergleich beschäftigen, jedoch

keinen Leistungsvorteil für die homogene Differenzierung feststellen (1). Aus Untersuchungen des Kurssystems der integrierten Gesamtschule und aus der Untersuchung von Hermann an der Föst . . ist bekannt, daß die untersten Kursniveaus oft den Anschluß nicht halten können und diese Schüler in ihrer Leistung weiter abfallen. Auch wenn dieses Phänomen nicht verallgemeinerbar ist, so ergeben diese Untersuchungen doch den Hinweis, daß eine entsprechende Gefahr besteht. Aufgrund des theoretischen Konzepts ist dieses Phänomen durchaus theoretisch erklärbar. Intrinsische Motivierung qua passenden Schwierigkeitsgrad setzt beim Schüler ein bestimmtes Maß an Interesse für den Lerngegenstand voraus. Ist es nicht vorhanden, und für einen Teil der 'Leistungsschwachen' kann dies angenommen werden, so führt ein passender Schwierigkeitsgrad auch nicht zur Motivierung und damit nicht zur Förderung. Das Interesse an einem Unterrichtsgegenstand muß erst geweckt werden, und dies ist vor allem in der sozialen Interaktion zwischen Lehrer und Schüler und durch die Anregungen anderer Schüler möglich, die an ihm bereits Interesse haben. Weil interessierte und nicht interessierte Schüler durch die Leistungsdifferenzierung getrennt werden, kann dieser Prozeß nicht in vollem Umfang stattfinden. Die Schüler tendieren dann dazu, sich außerschulische Identifikationen zu verschaffen und von der Schule abzuwenden. Ein Leistungsabfall ist dann nur mehr die letzte Konsequenz.

5. Die Leistungsdifferenzierung muß davon ausgehen, daß aufgrund ihrer spezifischen Unterrichtsorganisation keine gravierenden Nebenwirkungen zustande kommen. Leistungsabfall und außerschulische Orientierung der Schüler der unteren Leistungskurse führen jedoch bei ihnen zu den oft beklagten Aggressionen gegen die Schule, die sich in Cliquenbildung und Destruktionen äußern. Die unterrichtsorganisatorische Institutionalisierung des Leistungsprinzips in der Schule führt andererseits zu Aufstiegsorientierung und Konkurrenzverhalten bei den Schülern, die die sozialintegrativen Ziel-

1) Haller, H.-D.: Differenzierung als Problem...a.a.O. S. 71 ff

setzungen des Kernunterrichts desavouieren und ihm eher eine therapeutisch-ausgleichende Funktion zuweisen, als eine eigenständige Ergänzung. Leistungsdifferenzierung erfordert die Zuweisung der Schüler durch die Lehrer. Die Schüler können sich damit nicht mehr selbst entscheiden, sondern über sie wird entschieden. Diese Fremdbestimmung, die sich durch den 'Sachzwang' der spezifischen Unterrichtsorganisation legitimiert, widerspricht jedoch einem pädagogischen Konzept, das als Ziel Selbstbestimmung hat und davon ausgeht, daß dieses Ziel nicht zu erreichen ist, wenn man über den Schüler bestimmt, sondern nur eine Chance zur Verwirklichung hat, wenn dem Schüler Möglichkeiten geboten werden selbst zu bestimmen, zu entscheiden, sich selbständig zu orientieren, um über dieses Erproben von Selbstbestimmung, die eine Revidierbarkeit von Entscheidungen zwingend fordert, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung tatsächlich zu erlernen.
Aus den hier angeführten Gründen entspricht eine Leistungsdifferenzierung in der Ost nicht einem pädagogischen Konzept von Orientierung. Das Schwergewicht müßte vielmehr liegen auf der Bereitstellung von Möglichkeiten für eigenständige Entscheidungen. Durch Formen innerer Differenzierung mit freien, revidierbaren Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler und einer Mitbestimmungsmöglichkeit über Unterrichtsgegenstände, die Methoden ihrer Erlernung und Anwendung des Erarbeiteten, könnte dieses Konzept am ehesten realisiert werden.

3.3.2.3. Die Schulartzuweisung durch die sfua Ost

Die Schularten erfüllen die Bedingung der Durchlässigkeit nicht. Durchlässigkeit besteht nur mehr in Abstufungen; Aufstufungen sind nur in ganz seltenen Fällen möglich. Die Zuweisung zu den Schularten durch die Ost muß deshalb 'richtig' sein. Es werden in der Ost Anstrengungen unternommen, durch Objektivierung der Leistungsmessung und Schülerbeobachtung bei der Empfehlungserstellung bisherige Urteilsfehler - Unterschiede bei der Be-

urteilung durch verschiedene Lehrer, Abhängigkeit des Urteils von Geschlecht und sozialer Herkunft des Lehrers wie des Schülers, Einfluß der impliziten Persönlichkeitstheorie des Lehrers und seiner Meinung über das Anforderungsniveau an Gym und RS, etc. (1) - zu vermeiden. Kriteriumsorientierte Leistungsmessung und standartisierte Test sollen eine klassenübergreifende Vergleichbarkeit der Schulleistungen garantieren, wobei aber gerade bei letzteren die Repräsentativität des Tests für das Curriculum und den Unterricht zu einem neuen Problem der Leistungsmessung wird. Es ist nicht ausgeschlossen, daß durch diese Maßnahmen die Prognosevalidität der herkömmlichen Zuweisung erhöht werden kann, auch wenn eindeutige empirische Belege dafür fehlen, als sicher gilt jedoch auch, daß dieser Erhöhung Grenzen gesetzt sind, die nicht überschritten werden können.

Die Taylor/Russel-Tafel haben das große Verdienst, darauf aufmerksam zu machen, daß sich die Fehlzuweisungen aus zwei Personengruppen zusammensetzen: die Schüler, die einem zu hohen Leistungsniveau zugewiesen werden und zurück gestuft werden müssen und jene, die - oft verschwiegen - einem zu niedrigen Niveau zugewiesen werden, obwohl sie sich an einem höheren bewährt hätten. Sie werden von Lebenschancen ausgeschlossen, obwohl sie ihnen aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit zustünden. Folgt man nun der 'Logik' der Leistungsdifferenzierung und berücksichtigt, daß Durchlässigkeit nach 'oben' kaum oder garnicht gegeben ist und will man eine bestmögliche Förderung garantieren, die niemanden ungerechtfertigt ausschließt, so bleibt nur die Zuweisungsstrategie, alle Schüler, von denen auch nur die geringste Aussicht besteht, ein bestimmtes Leistungsniveau zu bewältigen, diesem zuzuweisen und eine spätere Abstufung in Kauf zu nehmen. Zwei gravierende Fehler sind dadurch nicht vermeidbar: Schüler, bei denen sich eine höhere Leistungsfähigkeit erst nach dem Selektionszeitpunkt entfaltet, werden demnach falsch zugewiesen und die Quote der Rückstufungen

1) Eine zusammenfassende Darstellung der subjektiven Urteilsfehler findet sich bei: Ingenkamp, K.-H.: Möglichkeit und Grenzen des Lehrerurteils und der Schulleistungstest, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, aaO., S. 385 ff, hier S. 415 ff

von Gym und RS wird beträchtlich steigen. Dies führt bei einigen Pädagogen dazu, daß sie Versagerquoten und Quoten von ausgeschlossenen Geeigneten gegeneinander aufrechen (1). Wir halten dies für ein pädagogisch nicht legitimierbares Verfahren. Das Modell von Taylor und Russel basiert auf der zentralen Implikation, daß die Schüler prinzipiell 'richtig' zugewiesen werden können, d.h. die Leistungsfähigkeit eines Schülers ist ausgeprägt, bleibt zeitlich stabil und einzig 'richtige' Förderung ist jene auf einem Leistungsniveau einer der drei Schularten. Fehlzuweisungen sind einzig und allein dem Diagnose- und Prognoseintrumentarium geschuldet. Diese Annahme widerspricht der neueren pädagogischen Theoriebildung, negiert sie doch die Plastizität von Begabung und Leistungsfähigkeit bei zwölfjährigen Schülern. Einzige Konsequenz daraus scheint uns: Aufhebung der undurchlässigen Schularten, Aufhebung jeglicher äußeren, stabilen Leistungsdifferenzierung, die die Realisierung des pädagogischen Konzepts der eigenständigen Orientierung behindert oder gar verunmöglicht. Dies bedeutet Enthebung der sfua Ost von ihrer Selektionsfunktion, Übergang zu einer int. Ost.

3.3.3. Politik- und gesellschaftskritische Interpretation der sfua Ost

Der Deutsche Bildungsrat fordert im Bericht '75 die Entkoppelung von Schulwesen und Berechtigungswesen. Der gesamte Sekundarbereich I soll von Selektionsfunktionen frei gehalten werden und Lebenschancen erst mit Abschluß der Vollzeitschulpflicht verteilt werden. Der große pädagogische Vorteil dieses Vorschlags liegt darin, daß zumindestens ein Teil der Schüler selbst und in eigener Verantwortung entscheiden kann, welchen weiteren Berufs- und/oder Bildungsweg er einschlagen will. Weil aber in privatwirtschaftlich verfaßten Gesellschaften, in denen das Leistungsprinzip die dominierende Rolle bei der

---

1) Sehringer, W.: Die Ergebnisse...aaO., S. 129 ff

Verteilung der gesellschaftlichen Positionen spielt, eine vollkommene Harmonie von gesellschaftlicher Steuerung und individuellen Interessen und Entscheidungen nicht unterstellt werden kann, bleibt ein Verfahren notwendig, das nach den Kriterien der Leistung von bestimmten Lebenschancen ausschließt (1). Soll der Sekundarbereich I insgesamt von Selektionsfunktionen freigehalten werden, so kann diese Selektion nur punktuell und ohne Prozessualisierung sein. Es stellt sich damit nicht nur das Problem der 'richtigen' Auslese erneut, hohe Fehlentscheidungen sind zu erwarten, wird die Selektion tatsächlich nur qua einiger Tests am Schulabschluß vorgenommen. Verbessert werden könnte diese Selektion nur, in dem eine längere Beobachtungs- und Prüfungsphase vorausgeht. Damit strahlt aber die Selektion wieder in das Schulwesen zurück, bürdet ihm entgegen der Absicht wieder Selektionsfunktionen auf. Insbesondere wenn an einer äußeren fachspezifischen Leistungsdifferenzierung festgehalten wird, bekommt die Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Leistungsniveaus den Status einer vorweggenommenen Selektion. Einen empirischen Hinweis darauf liefert die Untersuchung von Fend u.a. an 12 Gesamtschulen, für die festgestellt wurde, daß zwischen 50 und 70 % der Schüler bereits zwei Jahre vor dem Schulabschluß auf ihre späteres Abschlußniveau festgelegt waren (2).

Sozpädgogisch wertvoll der Vorschlag des Deutschen Bildungsrates ist, in dem er eine eigenständige Orientierung als notwendige Voraussetzung von Selbstbestimmung in einem höheren Maße ermöglicht, als das bislang im Schulwesen der Fall sein konnte. Das Ziel der Selbstbestimmung scheint nur wirklich erreichbar, wenn die Leistungsselektion überhaupt aufgehoben werden würde. Dies allerdings setzt voraus, daß gesellschaftliche Positionen, Berufe und Lebenschancen in einer Gesellschaft nicht primär nach dem Gesichtspunkt von Leistung verteilt werden, sondern nach den reflektierten, realitätsbezoge-

---

1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan...aaO.,,S. 31
2) Fend u.a.: Gesamtschule und dreigliedrieges Schulsystem...aaO. S. 49

nen Interessen und Entscheidungen der einzelnen Individuen. Selbstbestimmung müßte in allen Bereichen des Lebens für jedes Individuum möglich sein. Dies setzt die Realisierung der konkreten Utopie einer Gesellschaft voraus, in der Vergesellschaftung nicht von der abgetrennten Institution Politik geleistet wird, sondern die Individuen kraft eigener, reflektierter Entscheidung sich selbst vergesellschaften und eine andere Steuerungsinstanz überflüssig machen. Bildungspolitik, die für die materielle, organisatorische und personelle Versorgung der Schule zu sorgen hat, kann sich nur dann wirklich in vollem Umfang demokratisch legitimieren, wenn sie demokratische Praxis im Schulwesen realisiert. Sie bedürfte dann nicht mehr der verschiedenen Mechanismen der bloßen Legitimationsbeschaffung, die wir im Zusammenhang mit der Reform der fünften und sechsten Jahrgangstufe analysiert haben.

Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, F.: Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen unter statistischem Aspekt, in: ZfPäd., Heft 1, 1973, S. 43-62

ALKIN, M.C.: Die Aufwands-Effektivitäts-Evaluation von Unterrichtsprogrammen, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation aaO., S. 146 ff

ALTVATER, E., HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen, 1971

ARMBRUSTER, W., BODENHÖFER, H.-J., HARTUNG, D., NUTHMANN, P., WINTERHAGER, W.D.: Expansion und Innovation. MPI für Bildungsforschung, Berlin 1971

AURIN, K.: Schulversuche in Planung und Erprobung, Hannover, 1972

AURIN, K.: Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung, in: ZfPäd. Heft 1, 1973, S. 1-23

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTEMBERG: Orientierungsstufe in Baden Würtemberg. Sachstand und Probleme. Hektogramm, Stuttgart 1973

BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft, Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, FfM, 1970

BAETHGE, M., GERSTENBERGER, F., KERN, H., SCHUMANN, M., STEIN, H.W., WIENEMANN, E.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung, Hannover, 1975, 2. Auflage.

BAHR, K.: Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung, in: Internationales Seminar über Bildungsplanung, Berlin, 1967, S. 37 ff

BAMME, A., HOLLING, E., PETERS, W., SCHÜTZE, M.: Qualifikation-Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Arbeit des Lehrers, in: Päd. Extra, Heft 2, 1976

BAUER, K.-O., BUSSIGEL, M.: Schulentwicklung als Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichts, in: Bauer, K.-O, Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung, aaO. S. 154-174

BAUER, K.-O., ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Innvoation und Schulentwicklung, Weinheim 1978

BAUER, K.-O., ROLFF, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung, aaO., S. 219-266

BAUR, R.: Elternhaus und Bildungschancen, Weinheim 1972

DER BAYERISCHE KULTUSMINISTER: Haushaltsrede 1969, abgedruckt in: Bayerischer Kultusminister (Hrsg.): Schulreform in Bayern, München, 1970, S. 5 ff

DER BAYERISCHE KULTUSMINISTER: Haushaltsrede am 3.6.1975, im Plenum des Bayerischen Landtages, Hektogramm

DAS BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Schulreport, Heft 5, 1975

DER BAYERISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.): Übertrittsverfahren: Sichere Prognosen der abgebenden Schulen, in: Schulreport, Heft 5, 1975, S. 34

DER BAYERISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.): Dokumentation: Zahlen, Daten, Fakten zum Schulversuch - Ergebnisse und Tendenzen, in: Schulreport, Heft 5, 1975, S. 10-19

BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNEN VERBAND: Orientierungsrahmen Juli 1978, o.O.

BAYERISCHE PHILOLOGENVERBAND: Orientierungsstufe - nein danke! o.J. Hektogramm

BECKER, E., JUNGBLUT, G.: Strategien der Bildungsproduktion, FfM, 1972

BECKER, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung, FfM, 1971

BERG, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung, Berlin 1965

BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, FfM, 1974

BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung, in: Betrifft: Erziehung, Heft 9, 1970

BERSTECHER, D.: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs, Stuttgart 1970

BETRIFFT: Erziehung. Redaktion: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1971

BLAUNER, R.: Alienation and Freedom, Chicago 1964

BOHNENKAMP, J.: Auswertung der Erfahrungsberichte der 25 Orientierungsstufe über das Schuljahr 1972/73, o.O., o.J. Hektogramm

BOHNENKAMP, J.: Ein Jahr Orientierungsstufe in Niedersachsen. Auswertung der Erfahrungsberichte der ersten zehn Orientierungsstufen, in: Der Niedersächsiche Kultusminister (Hrsg.): Orientierungsstufe in Niedersachsen, Bd. 3 der Reihe: Schulversuche und Schulreform, Hannover, 1973, S. 31-125

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart, 1971, S. 215

BRANDAU, H.: Über den Erfolg des niedersächsischen Schulversuches zum Differenzierten Mittelbau, in: Peterßen H.-W. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO., S. 65 ff

BREDENKAMP, J.: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 786-882

BRIESE, BÜCHNER, HAGE: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik, FfM, 1973

BRIGTH, J.R.: Lohnfindung an modernen Arbeitsplätzen in den USA, in: Friedrichs, G. (Hrsg.): Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA, FfM 1963

BÜHLOW, G., HOPF, W., NAGEL, K., PREUSS-LAUSITZ, Z.: Gesamtschulen zwischen Schulversuchen und Strukturreform, Weinheim, 1972

BÜHLOW, G., CLEMENS, W., MÜLLER, G., PREUSS-LAUSITZ, U., WEISSBACH, H.-H.: Integration und Selektion in der Gesamtschule. Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern. Teil II, Weinheim, 1977

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart, 1974

BUJOK-HOHENAUER, E., FURTNER-KALLMÜNZER, M., SARDEI-BIERMANN, S.: Die Stuerung der Bildungsgänge in allgemeinbildenden Schulwesen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, 1977

CLARK, B.R.: Die'Abkühlungsfunktion' in den Institutionen höherer Bildung, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim, 1974, S. 379-391

CRONBACH, L.J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, aaO., S. 41-59

DAHRENDORF, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: KZfSf, Jg. 8, 1956, S. 540 ff.

DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg, 1968 (Wiederabdruck)

DENISON, E.F.: Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth, in: OECD: The Residual Factor and Economic Growth, Paris, 1964

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen des Deutschen Ausschußes für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1963, Gesamtausgabe, Stuttgart, 1966

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (4.2.1959) in: Ders.: aaO., S. 59-114

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe (16.5.1962) in: Ders.: Empfehlungen und Gutachten, aaO., S. 267-345

DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Die Bildungskommission: Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart, 1969

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlung der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen: Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn, 1973

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlung der Bildungskommission: Bericht '75, Entwicklung im Bildungswesen, Stuttgart, 1975

DEUTSCHMANN, M.: Qualifikation und Arbeit, Berlin, 1974

DIECKMANN, B.: Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs, Stuttgart, 1970

DIEDERICH, J.: Unterrichtsforschung: Vertikale Disigns, in: ZfPäd., 1974, S. 823-834

ECKES, K., HAENISCH, H.: Grundlegung und erste Ergebnisse. Informationen des wissenschaftlichen Begleitteams zur Versuchsreihe Gemeinsame Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz, Rheinstetten, 1976

EDDING, F.: Bildungspolitik ist Gesamtpolitik, in: Ders. (Hrsg): Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig, 1970

EIGLER, G., SCHÖNWALDER, H.-G., STRAKA, G., STRITTMATTER, P.: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen, Villingen, 1971

ELASHOF, J.D., SNOW, R.E.: Pygmalion auf dem Prüfstand, München, 1972

FELDMANN, K., ACHINGER, G.: Einstellungen von Eltern zur Gesamtschule, Hannover, 1974

FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, 1975, 2. Aufl.

FEND, H.: Zwischenbilanz eines Schulversuches, Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Arbeitsmaterialien, Heft 8, 1976, S. 1-34

FEND, H., KNÖRZER, W., NAGEL, W., SPECHT, W., VAIH-SZUSDIARA, P.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsuntersuchung über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem, Stuttgart, 1976

Vgl. FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule, München, 1973

FLITTNER, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens - Kennzeichen eines neuen Abschnitts der Bildungspolitik, in: Derbolav, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, München/Zürich, 1977

FLOSSNER, W.: Sozialschicht und Lerngruppen in der Gesamtschule, Schwalbach, 1974

FREY, K. (Hrsg.) Curriculum Handbuch, Bd. II, München, 1975

GALBRAITH, J.K.: Gesellschaft im Überfluß, München/Zürich, 1959

GEISSLER, E.E., KRENZER, R.P., RANG, A.: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, FfM, 1973, 2. Auflage

GERSTEIN, H.: Erfolg und Versagen am Gymnasium, Weinheim, 1972

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Bildungspolitik 1975, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3, 1975

GLASS, G.V.: Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, aaO., S. 166-206

GRUSCHKA, A., KORDES, H., MEYER, H.L., NIEMEIER, F.: Bestimmung eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch Bd. II, aaO., S. 701-720

GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg, 1976

HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, FfM, 1973

HAENISCH, H., ZIEGENSPECK, J.: Die Orientierungsstufe. Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration, Weinheim, 1977

HALLER, H.-D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation, in: Die Deutsche Schule, Heft 2, 1970

HARTUNG, D., NUTHMANN, P., WINTERHAGER, W.D.: Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem, Stuttgart, 1970

HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, aaO.

HECKHAUSEN, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Weinert, Graumann, Heckhausen, Hofer, u.a.: Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Funk.Kolleg, FfM, S. 57 ff

HEGELHEIMER, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung - Eine kritische Untersuchung der Ansätze zu einer ökonomischen Theorie der Bildungspolitik, in: Konjunkturpolitik, Heft 1/2, 1968, S. 11 ff

HEGELHEIMER, A.: Bildungs- und Arbeitskräfteplanung, in: RKW - Schriftenreihe: Technischer Fortschritt und struktureller Wandel, FfM, 1970

HEILAND, A.: Analyse und Anwendung pädagogischer Prognosen anhand der Taylor-Russel-Tafeln in der Schulbegleitforschung zur Orientierungsstufe, München, 1977, Magisterarbeit

HEILAND, A.: Typen der Schulbegleitforschung, Manuskript, München, 1977

HEILAND, A., HÜFNER, G., PRELL, S.: Kognitive Deutungs- und Steuerungskonzepte für unterrichtliches Handeln bei Lehrern, München, 1979, Hektogramm

HEINRICH, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform; 'Leistungsdifferenzierung' und 'soziale Integration' in der Gesamtschule, FfM, 1973

HEINZ, T., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsorientierte Evaluation. - Erfahrungen aus einem schulnahen Curriculumprojekt, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO,, S. 614-627

HEIPCKE, K.: Probleme der Evaluation in der praxisorientierten Curriculumentwicklung, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 600-614

HELLER, K.: Aktivierung der Bildungsreserven, Stuttgart, 1970

HENNING, U., ROEDER, P.-M., TREUMANN, K., RÖSCHMANN, B.: Daten und Thesen zum differenzierten Unterricht in der Gesamtschule. Längsschnittuntersuchung der Gesamtschule Alter Teichweg, Hamburg; Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg, 1973

HERMANN, U.U.: Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung, Weinheim, 1975

HERTLEIN, W.: Nicht der Orientierungsstufe anzulasten, in: SZ vom 22.3.1977

HESSEN: Änderung des Gesetzes über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht vom 24.6.1975, Hektogramm

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER: Richtlinien für die Förderstufe, Wiesbaden, 14.3.1972, Hektogramm

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER: Mittelstufe: Förderstufe, Schriftenreihe: Bildungswege in Hessen, Heft 2, 1978, o.O.

HICKEN, R., KÖNKE, A., KÜHTZ, B., ZIEGENSPECK, J.: Auswertung von Erfahrungsberichten der Orientierungsstufen Niedersachsens (1973/74), Lüneburg, 1975

HIELSCHER, H.: Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg, 1972

HILKER, F.: Vergleichende Pädagogik, München 1962

HIRSCH, J.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, FfM, 1970

HITPASS, J.: Zwischenbilanz der Bildungsreform, Bottrop, 1973

HOLDENER, W., MOSER, H.: Funktion der Evaluation für politische Planung, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 628-640

HOPF, D.: Differenzierung in der Schule, Stuttgart, 1974

HORNICH, K.: Bericht über das 5. und 6. Schuljahr 1970-72 der integrierten Orientierungsstufe Manheim-Vogelstang, Mannheim, 1973

HORNICH, K.: Voraussetzungen und Praxis der Integrierten Orientierungsstufe in Mannheim-Vogelstang, in: Peterßen, H. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO., S. 157-177

HÜFNER, K.: Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung, Berlin 1967

HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München, 1972

HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck, 1975

HURRELMANN, K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung, in: Betrifft: Erziehung, Heft 4, 1977 S. 58 ff

INFRATEST: Befragung von Lehrern, Eltern und Schülern an Gesamtschulen im Kreis Wetzlar, Kurzfassung, München, 1975, Hektogramm

INGENKAMP, K.-H.: Untersuchungen zur Übergangsauslese, Weinheim, 1968

INGENKAMP, K.-H.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schulleistungstests, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, aaO., S. 415 ff

JENSEN, S.: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld, 1970

KAMMERER, G.: LUTZ, B., NUBER, C.: Ingenieure im Produktionsprozeß, FfM, 1973

KEH, H.: Die Orientierungsstufe und die Bayerische Realschule, in: Die Bayerische Realschule, Heft 6, München, 1973, S. 241 ff

KERN, H., SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, FfM, 1970

KERN, P.: Einführung in die vergleichende Pädagogik, Darmstadt, 1973

KLAUER, K.J.: Neuere Untersuchungen zur Psychologie der 10- bis 12-Jährigen, in: Peterßen, H.W. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO., S. 109-117

KLEMM, K., PFUNDTNER, R., STÖSSEL, U.: Orientierungsstufe im Flächenversuch, Weinheim, 1978

KREMSREITER, J.: Nachteile der Orientierungsstufe, in: SZ vom 5./6. 3. 1977

LANDESVEREINIGUNG DER GYMNASIEN IN BAYERN: Integrierte Orientierungsstufe - unnötige Schulversuche auf dem Rücken unserer Kinder, Pressemitteilung vom 3.2.1977, München, Hektogramm

LANGNER, K., VORKAUF, H.: Soziale Koedukation in der Förderstufe: Hoffnung und Realität, Weinheim, 1970

LARCHER, D., RATHMAYR, R.: "Zielbezogene" versus "zielfreie" Evaluation von Curricula und Unterricht - am Beispiel eines sprachwissenschaftlichen Curriculums, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 688-700

LERCH, H.-J.: Ergebnisbericht: Differenzierung und Durchlässigkeit, München, 1973, Hektogramm

LINDVALL, C.M., COX, R.C.: Evaluation as a tool in Curriculum Development. The IPI Evaluation Programm, in: American Educational Research Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 5, Chicago, 1970

LUTZ, B.: Produktionsprozeß und Berufsqualifikation, in: Adorno, T.W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Stuttgart, 1969

LUTZ, B.: Prognosen der Berufsstruktur - Methoden und Resultate, in: Lutz, B., Winterhager, W.D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung; in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommision, Bd. 11, Stuttgart, 1969

MAI, G.: Bericht über die Arbeit der Schulformunabhängigen Orientierungsstufe München vom 10.4.1974, München, Hektogramm

MAI, G.: Bericht über die Arbeit der Schulformunabhängigen Orientierungsstufe München, Schulzentrum Perlach-Nord, vom 29.4.76, München, Hektogramm

MALLET, S.: La Nouvelle Classe Ouvrière, Paris, 1963

MASUCH, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung, FfM, 1972

MEINS, C.: Die Orientierungsstufe in Niedersachsen nach einem Jahr der Erprobung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2, 1973, S. 111-118

MENK, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleitforschung zu pädagogischen Innovationsversuchen, in: ZfPäd, Heft 1, 1973, S. 25 ff

MERTENS, D.: Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, 1973

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für die moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufssfoschung, Janurar 1974

MEYER, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972

MEYER, H.L.: Legitimationsprobleme von Modellversuchen, Thesenpapier, Manuskript, Münster, 1974

MICHAEL, B., SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 2, FfM, 1974

MITTER, W.: Komparative Aspekte der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen, in: Bildung und Erziehung, Heft 2/3, 1975, S. 86-100.

MOSER, H.: Leistungsprinzip: Ökonomische Kategorie und soziale Norm, in: Die Deutsche Schule, Nr. 64, 1972

MÜLLER, T.: Eine Gesamtschule, die keine ist, in: Frankfurter Rundschau vom 8.2.1979

NAGEL, K., PREUSS-LAUSITZ, U.: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem, in: ZfPäd., 1971. S. 453 ff

NASCHOLD, F.: Organisation und Demokratie, Stuttgart, 1969

NIEDERMANN, A., SANTINI, B.: Die Evaluation eines neuen Schultyps - am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz), in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, B.II aaO., S. 730-738

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.): Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe, o.O., 1971

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Dokumentation zur Orientierungsstufe, Hannover, 1974

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Informationen über eine neue Schulform in Niedersachsen, o.J.

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Grundsatzpapiere für die Rahmenrichtlinien der Orientierungsstufe, Hannover, 1975

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Hannover, o.J.

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Verordnung über den Übergang der Schüler von der Orientierungsstufe in das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule, vom 23.1.1976 Hektogramm

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Die Arbeit in der Orientierungsstufe, Erlaß vom 1.6.1977, in: SVBL 6/77, S. 164-167

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Erprobung von Modellen der äußeren Differenzierung in den Fächern Englisch und Mathematik in der Orientierungsstufe, Erlaß vom 15.11.1978 Hektogramm

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Entwurf betreffs des Überganges der Schüler von der Orientierungsstufe in das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule sowie in die entsprechenden Schulzweige der kooperativen Gesamtschule. Hier: Erstellung des Eignungsgutachtens mit Schullaufbahnempfehlung, vom 8.12.1978, o.O.

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Entwurf: Verordnung über den Übergang der Schüler von der Orientierungsstufe in die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium sowie die entsprechenden Schulzweige der kooperativen Gesamtschule, Hannover, o.J., Hektogramm

NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ vom 30.5.1974, auszugsweise abgedruckt in: Der Niedersächsische Kultusminister: Orientierungsstufe, Infomationen, aaO., S. 1

NIEDERSACHSEN: Gesetz über den Abschluß der Einführung der Orientierungsstufe im Lande Niedersachsen vom 10.3.1978, Hannover, Hektogramm

NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ vom 18.8.78, Hektogramm

NÖTH, W.: Bedingungen der Entwicklung eines Gesamtschulversuches, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung, aaO., S. 11-45

NYSSEN, F.: Schule und Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Köln, 1970

OECD: Third International Survey on the Demand for and Supply of Scientific and Technical Personel, Paris, 1963

OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, FfM, 1970

OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, FfM, 1972

OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens; in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1, Bd. 50, Stuttgart, 1975, S. 217-252

OSTERLAND, DEPPE, GERLACH, MERGNER, PELTE, SCHLÖSSER: Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD, FfM, 1973

OTTEN, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung, Berlin, 1973

PARSONS, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, FfM, 1968, 2. Auflage

PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München, 1967

PEISERT, H., DAHRENDORF, R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, Schriftenreihe A zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik, Bildung in neuer Sicht 6, Villingen, 1967

PETERSSEN, W.H. (Hrsg.): Orientierungsstufe - Beiträge aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Praxis, Ravensburg, 1975

PETERSSEN, W.H.: Einleitung, in: Ders. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO. S. 7 ff

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg, 1974

PRELL, S., SCHIEFELE, H.: Schulversuche / wissenschaftliche Begleitung von Schulcersuchen, in: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, 1976

PRELL, S.: Erfolgsfeststellung von Orientierungsstufen, München 1977

PRELL, S., BITTINGER, L.: Lernzielkontrolle und Leistungsmessung, München, 1977

PREUSS, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim, 1972

PREUSS, U.K.: Bildung und Herrschaft, FfM, 1975

PÜTTERICH, E.: Differenzierung kontra Durchlässigkeit, in: Schulreport, Heft 5, 1975

RASCHERT, H.: Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitforschung in der Gesamtschulentwicklung, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Arbeitsmaterialien, Heft 8, Bochum, 1976, S. 35-50

REISER, R.: Gymnasiallehrer finden an der Orientierungsstufe nichts Gutes, in: SZ vom 4.3.1977

RIESE, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, 1967

RIESE, H.: Der Bedarf der Wirtschaft an Hochschulabsolventen in Hüfner/Naumann (Hrsg.):Bildungsplanung, Stuttgart, 1971

ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied, 1967

ROBINSOHN, S.B., THOMAS, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart, 1971, 3. Auflage

ROBINSOHN, S.B.; Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, in: Achtenhagen, F., Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München, 1971, S. 57 ff

ROBINSOHN, S.B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Stuttgart, 1972

RÖDEL, U., NEUENDORF, H.: Untersuchung der Funktion staatlicher Wissenschafts- und Technologiepolitik in spätkapitalistischen Systemen am Beispiel der BRD, Manuskript, Starnberg, 1972

ROLFF, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg. 1967

ROLFF, H.G.: Orientierungsstufe: Orientierung für die Stufenschule, in: Schulmanagement, Heft 4, 1974, S. 5 f

ROLOFF, E.-A.: 'Schullaufbahn' als gesellschaftspolitische Entscheidung, in: Peterßen, H.W. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO., S. 93-103

RONGE, V., SCHMIEG, G.: Restriktionen politischer Planung, FfM, 1973

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: Pygmalion im Klassenzimmer, Weinheim, 1972

Roth, H. (Hrsg.): Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Berlin, Hamburg, Darmstadt, 1961

ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1969

SAHRMANN, G.: Zusammenfassende Berichte über die Erfahrungen der Standorte zum Verlaufversuch Orientierungsstufe in den Schuljahren 1975/76 und 1976/77, in: Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): Berichte und Materialien, B-78/1, Stuttgart, 1978

SARDEI-BIERMANN, S.: Wandel und Entwicklung durch Inkorporation struktureller 'Reformmomente' und Verrechtlichung, in: Bauer, K.O., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung, aaO., S. 135-153

SARDEI-BIERMANN, S., FURTNER-KALLMÜNZER, M., BUJOK-HOHENAUER, E.: Das Problem der Übergänge im Bildungswesen, in: ZfPäd, Heft 2, 1977, S. 221-258

SCHARPF, F.W.: Komplexität als Schranke der politischen Planung, in: Gesellschaftlicher Wandel und politische Innovation, Opladen 1972

SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 1957

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN: Erfahrungen mit der Orientierungsstufe in Schleswig-Holstein, Kiel 1975

SCHMIDT, H.: Regierungserklärung vom Dezember 1976, abgedruckt in: Frankfurter Rundschau vom 29.12.1976

SCHNEIDER, G., HAUSSER, K., SCHIEFELE, H.: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: ZfPäd, Heft 1, 1979, S. 43-60

SCHULREFERAT DER LANDESHAUPTSTADT MÜNCHEN: Bekanntgabe im Schulausschuß am 10.9.1975

SCHULREFERAT DER LANDESHAUPTSTADT MÜNCHEN: Interne Arbeitsergebnisse, München, 1976, Hektogramm

SCHÜTTE, W.: Wandel durch Verwaltungshandeln. Hamburger Schulentwicklungsplanung - ein gescheiterter Reformversuch, in: Bauer, K.-O., Rolff, H.-G.: Innovation und Schulentwicklung, aaO., S. 91-111.

SCHWARZER, R.: Padagogische Klassifikationsentscheidungen auf der Basis lerndiagnostischer Information, in: Ders. (Hrsg.): Lernerfolg und Schülergruppierung. Untersuchungen zur padagogischen Diagnostik und Unterrichtsorganisation im differenzierten Schulwesen, Düsseldorf, 1974, S. 39-48

SCHWARZER, R.: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO, S. 748-766

SCRIVEN, M.: Die Methodologie der Evaluation, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, aaO., S. 60-91

SEHRINGER, W.: Die Ergebnisse der modernen Begabungsforschung und die Problematik der Orientierungsstufe, in: Peterßen, H.W. (Hrsg.): Orientierungsstufe, aaO., S. 118-140

SEIDENFADEN, F.: Der Vergleich in der Pädagogik, 1966

SPADA, H.: Quantifizierung als Element curricularer Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, aaO., S. 766-786

STAATSINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG: Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern, Stuttgart, 1977

STAKE, R.E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, aaO., S. 92-112

STAKE, R.E.: Responsive Evaluation., in: New Trends in Evaluation. Material for a conference on educational evaluation held at the Institue of Education, University of Göteborg

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Schulbesuch 1961-1970. Erster Bericht der Arbeitsgruppe für Fragen der Bedarfsstellung. Dokumentation 15, Bonn, 1965

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK): Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970. Dokumentation, Stuttgart, o.J.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULSTUSMINISTER: Vereinbarungen über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Beschluß der KMK vom 28.2.1974, in: GMBL, 1974, S. 165 ff

STÖSSEL, U.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Probleme seiner Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 738-747

STRAKA, G.: Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen, Weinheim, 1974

STUFFLEBEAM, D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, aaO., S. 113 ff

SUSSMANN, L.: Zusammenfassung des Berichterstatters, in: OECD (Hrsg.): Weltproblem Chancengleichheit, FfM, Berlin, München, 1970, S. 16-35

TAYLOR, H.C., RUSSEL, J.T.: The relationship of validity coefficients to the practical effectivness of tests in selection. Discussion and Tables, in: Journal of Applied Psychology, Heft 23, 1939, S. 565-578

TESCHER, W.P: Wasleisten Leistungskurse? Berlin, Stuttgart, 1971

THOMAS, H.: Einleitung zu OECD: Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftpolitik, Frankfurt, Berlin, München, 1970, S. 7-15

THOMAS, H.: Orientierungsstufe als Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I, in: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, aaO., S. 56-76

TOURAINE, A.: L' evolution du travail aux usines Renault, Paris, 1955

TOURAINE, A.: Chancen des technischen Fortschritts, in: Friedrichs, G. (Hrsg.): Automation, Risiko und Chance, Bd. 2, Frankfurt, 1965

TYLER, R.W. (ed.): Educational Evaluation: New roles, new means. The sixty-eight yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, 1969

ULICH, D.: Was leistet die Schule für die Gesellschaft? in: ZfPäd., 1974, S. 615 ff

ULICH, D.: Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien, in: ZfPäd, Heft 1, 1979, S. 21-41

UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, aaO., S. 378 ff

UPPLEGER, F., GÖTZ, H.: Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen, Hannover, 1963

WEISS, C.H.: Evaluationsforschung, Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen, Opladen, 1974

v. WEIZÄCKER, C.C.: Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower-Bedarfsschätzung, in: Hüfner, K., Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsökonomie, eine Zwischenbilanz, Stuttgart, 1969, S. 155 ff

WENDELER, J.: Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese, Weinheim, 1974

WIDMAIER, H.P.: BAHR, K.: Bildungsplanung - Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik, Stuttgart, 1966

WIDMAIER, H.P., FREY, B., ALTWEG, M., KRAFFT, A., LARDI, P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Würtemberg. Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 3, Villingen, 1966

WINKELER, R.: Diskussion um die Orientierungsstufe seit 1945, in: Ziegenspeck J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, aaOl, S. 18-55

WISSENSCHAFTSRAT: Abiturienten und Studenten. Entwickulung und Vorausschätzung der Zahlen 1950-1980, o.O., 1964

WOLF, W.: Ein Flußdiagramm als Hilfe zur Beurteilung empirischer Untersuchungen, in: ZfPäd., Heft 1, 1973, S. 63-76

WULF, C. (Hrsg.): Evaluation, München, 1972

WULF, C.: Grundfragen der Evaluation, in: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, aaO., S. 580-600

ZIEGENSPECK, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, Braunschweig, 1975